Sozialisation und Überlieferung

Bedingungen und Möglichkeiten religionsunterrichtlichen Handelns

Eckart Gottwald

1980

SOZIALISATION UND ÜBERLIEFERUNG

Bedingungen und Möglichkeiten religionsunterrichtlichen Handelns

Inaugural - Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der

Erziehungswissenschaften

an der

Pädagogischen Hochschule Rheinland

vorgelegt von

Eckart Gottwald

aus Kiel

Erster Gutachter: Prof.Dr. Hans-Dieter Bastian

Zweiter Gutachter: Prof.Dr. Manfred Wichelhaus

Tag der mündlichen Prüfung: 14. April 1980

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Druck: Dissertationsdruck Novotny jr., 8135 Söcking/Starnberg

"Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?, so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharao in Ägypten, und der Herr tat große und furchtbare Zeichen und Wunder an Ägypten und am Pharao und an seinem ganzen Hause vor unseren Augen und führte uns von dort weg, um uns hineinzubringen und uns das Land zu geben, wie er unseren Vätern geschworen hatte."

(Unbekannter israelitischer Theologe,
7./4.Jh.v.Chr.)

"Und er sprach zu ihnen: Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht, und nicht der Mensch um des Sabbat willen. So ist des Menschen Sohn ein Herr auch über den Sabbat."

(Jesus von Nazareth)

"Denn nun ihr frei geworden seid von der Sünde, seid ihr Knechte geworden der Gerechtigkeit."

(Paulus von Tarsus)

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546501_0018

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
0.	Einleitung: Religionsunterricht im Konflikt zwischen christlicher Lehre und religiöser Sozialisation	1
1.	Theorie des Religionsunterrichts als Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns	19
1.1	Ansätze zu einer religionspädagogischen Handlungswissenschaft	19
1.2	Vorläufiges Modell des religionsunterrichtlichen Handelns	30
2.	Das Problem des religionsunterrichtlichen Handelns: Die Effektivität und die Qualität der Verhaltensbefähigung durch den Religionsunterricht	32
2.1	Der Ansatz: Religionsunterricht als soziales Handeln	32
2.2	Die Situation: Verhaltensqualifizierung durch Religionsunterricht	34
2.2.1	Das Praxisinteresse der Religionspädagogen	34
2.2.2	Die Praxiswirkungen des Religionsunterrichts	38
2.3	Das Problem: Die Bedingungen einer effektiven und zugleich qualitativen Verhaltensbefähigung durch den Religionsunterricht	42
2.3.1	Funktionalität und Intentionalität religionsunterrichtlichen Handelns	42
2.3.2	Effektivität und Qualität religionsunterrichtlichen Handelns	47
2.3.3	Der funktionale und der hermeneutische Charakter der Bedingungen des religionsunterrichtlichen Handelns	61

Seite

3. Die Formen religionsunterrichtlicher Praxis: Rollenspiel, Interpretation und Kommunikation 74

3.1 Religionsunterricht als Rollenhandeln 75

3.2 Religionsunterricht als Auslegungshandeln 87

3.3 Religionsunterricht als kommunikatives Handeln 94

4. Die theoretischen Grundlagen des religionsunterrichtlichen Handelns: Natur, Kultur und Geschichte 106

4.1 "Verhalten" und "Handeln" als Grundbegriffe der Human- und Sozialwissenschaften 106

4.1.1 Die axiomatische Bedeutung der Begriffe "Verhalten" und "Handeln" 106

4.1.2 "Verhalten" - eine religionspädagogische Kategorie? 109

4.1.3 Zum Verhältnis der Begriffe "Erleben", "Verhalten" und "Handeln" 114

4.1.4 Allgemeines und speziell religionsunterrichtliches Handeln 126

4.2 Der Mensch - das Subjekt des Handelns 131

4.2.1 Die natürliche Weltoffenheit des Menschen 131

4.2.2 Die Kulturgebundenheit des Menschen 134

4.2.3 Die Geschichtsgebundenheit des Menschen 137

4.2.4 Das seiner selbst bewußte Subjekt 143

4.3 Die Gesellschaft - die Organisation des Handelns 153

Seite

4.3.1 "Gesellschaft" als Beziehungsgefüge 153

4.3.2 Gesellschaft und Individuum 156

4.3.3 Sozialer Wandel und Innovation 160

4.4 Die Geschichte - Ereignis und Deutung des Handelns 164

4.4.1 "Geschichte" als Geschehenszusammenhang 164

4.4.2 "Geschichte" als Überlieferungszusammenhang 170

4.4.3 Verstehen von Wirklichkeit als Standortbestimmung und Handlungsorientierung 175

5. Das Beziehungsfeld religionsunterrichtlichen Handelns: Religion als personale, soziale und geschichtliche Größe 188

5.1 "Religion" als Bezugsgröße des religionsunterrichtlichen Handelns 188

5.2 Gesellschaftlich praktizierte Religion als Kontext des religionsunterrichtlichen Handelns 192

5.2.1 Die Bindung des Religionsunterrichts an die "Religionsgemeinschaften" 192

5.2.2 Der Bezug des Religionsunterrichts auf das religiöse Verhalten 198

5.3 Der Begriff der Religion im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns: eine anthropologische, sozialwissenschaftliche und historische Kategorie 209

Seite

5.4 Die Stellung des Glaubens und der konfessionellen Theologie im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns 219

5.4.1 Religionswissenschaftliches und theologisches Verständnis des christlichen Glaubens 219

5.4.2 Die wissenschaftliche und die bekenntnismäßige Orientierung des religionsunterrichtlichen Handelns 222

6. Das effektiv-qualitative Leistungsvermögen des religionsunterrichtlichen Handelns: die "Bekenntnisfähigkeit" der Schüler 234

6.1 Die Realisierbarkeit qualitativer Handlungen im Funktionskreis von personalen Antrieben, sozialer Dynamik und geschichtlichen Geschehens 234

6.2 Sie Sozialisations-Funktion des religionsunterrichtlichen Handelns 241

6.2.1 Der anthropogenetische Effekt 241

6.2.2 Der religions-reproduzierende Effekt 246

6.2.3 Der persönlichkeitsbildende Effekt 252

6.3 Die Überlieferungs-Funktion des religionsunterrichtlichen Handelns 261

6.3.1 Der wirkungsgeschichtliche Effekt 261

6.3.2 Der hermeneutische Effekt 265

6.4 Das qualitative Leistungsvermögen des religionsunterrichtlichen Handelns: "Bekenntnisfähigkeit" als Disposition der Schüler zum sinnbestimmten Erleben und Handeln 271

Seite

7. Folgerungen für die religionspädagogische Diskussion: Integrative Theorie statt alternativer Konzepte 277

7.1 Die Einheit der religionsunterrichtlichen Praxis 278

7.2 Die Integration der religionspädagogischen Theorie 282

7.3 Die Bindung der Religionspädagogik an die erkenntnis- und handlungsleitenden Interessen 288

LITERATURVERZEICHNIS 293

0. Einleitung: Religionsunterricht im Konflikt zwischen christlicher Lehre und religiöser Sozialisation

Der Begriff der "Sozialisation" wurde 1969/70 von D.Stoodt, H.Rauschenberger und G.Otto für die religionspädagogische Theorie entdeckt und in deren Diskussion eingebracht.[1] Er führte in kurzer Zeit zu einer breiten Sozialisationsdebatte in der Religionspädagogik.[2] Sie dreht sich um die "religiöse Sozialisation" des Schülers und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, erfaßt aber auch den gesamten Bereich der religiösen Erziehung außerhalb der Schule. Der Begriff "Sozialisation" dient dabei als Sammelbezeichnung für alle diejenigen Prozesse, durch die ein neugeborenes und heranwachsendes menschliches Individuum in die es umgebende Kultur und Gesellschaft integriert wird.

Für die Aufnahme des Begriffes in die Religionspädagogik gab es einen äußeren und einen inneren Anlaß. Den äußeren Anstoß gaben die gesellschaftskritischen Protestbewegungen an den deutschen Hochschulen in den Jahren 1967 und 1968. In ihnen wurde u.a. eine erste Bilanz der öffentlichen Reaktionen auf die "Bildungskatastrophe" gezogen, die man Anfang der 60er Jahre in der Bundesrepublik ausgerufen hatte.[3] Diese Bilanz führte zu der massiven politischen Forderung, im Bildungswesen mehr "Chancengleichheit"

---

1) vgl. D.Stoodt (1970 a), H.Rauschenberger (1970) und G.Otto, H.Rauschenberger (1970)
2) vgl. neben den Arbeiten von D.Stoodt vor allem das Thema - Heft des Evangelischen Erziehers 25.Jg. 1973, Heft 3 mit Beiträgen von Chr.Morgenthaler, R.Preul, H.Weber, K.Dienst; dazu H.-J. Fraas (1973), E.Feifel u.a.(Hg.) Bd.I, 1973, S.119ff und W.-D.Bukow, G.Czell (1974)
3) vgl. H.Walter (1973), S.30 f

herzustellen.[4] Im Rahmen der damit verbundenen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion wurde der Begriff der Sozialisation aufgenommen und teils zum politischen Schlagwort, teils zur theoretischen Problemanzeige gemacht.[5] Starke Impulse gingen dabei von Frankfurt am Main aus, dem Zentrum der "Kritischen Theorie" in den Sozialwissenschaften. Hier hielt J.Habermas im Sommersemester 1968 eine Vorlesung über die "Theorie der Sozialisation",[6] die als Auslöser für die nachhaltige Diskussion um die Sozialisation in der Öffentlichkeit anzusehen ist, die seit diesem Datum geführt wird. Ähnlich fand in Berlin im Studienjahr 1968/69 eine große Seminarveranstaltung über Sozialisation statt, die ebenfalls wie ein Signal für eine öffentliche Diskussion wirkte.[7] Das gesellschaftlich-politische Schlagwort von der "Chancengleichheit" wurde mit den Schulreformbemühungen jener Jahre verbunden und eröffnete so auch Perspektiven für eine Neukonzeption des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen. Sicher nicht zufällig stammen die ersten thesenartigen Versuche zum Thema "Sozialisation und Religionsunterricht" aus den Jahren 1969/70 und ihre Autoren aus dem Frankfurter Raum.[8]

Den inneren Anlaß zur Übernahme des Sozialisationsbegriffes in die Religionspädagogik bot die jüngere Geschichte dieser Disziplin selbst. Die Kritik an der theologisch und kirchlich begründeten Konzeption der Evangelischen Unterweisung[9] hatte seit

---

4) vgl. ebd.
5) vgl. für die Erziehungswissenschaft z.B. K.Mollenhauer (1970) und (1971) und H.Fend (1974 a)
6) s. J.Habermas (1968)
7) vgl. H.Walter (1973), S.32
8) s.o.Anm. 1
9) vgl. z.B. H.Kittel (1947)

1958 zu einer neuen Konzeption von Religionsunterricht geführt. Diese lehnte die von der Evangelischen Unterweisung geübte Auslegung der Bibel als des Zeugnisses vom Wort Gottes im Unterricht ab und ersetzte sie durch die historisch-kritische Exegese biblischer Texte als dem Ursprung und maßgeblichen Dokument christlicher Tradition und ihrer Wirkungsgeschichte.[10] Diese schul- und bildungstheoretisch begründete Auffassung von Religionsunterricht, die heute abgekürzt als "hermeneutische" Konzeption bezeichnet wird,[11] blieb aber in der Unterrichtspraxis ähnlich wie die Evangelische Unterweisung auf eine "Mittelpunktstellung" der Bibel fixiert,[12] wenn auch in der Klammer eines veränderten Bibel-Verständnisses. Sie bewirkte bei den Schülern eine verbreitete Bibelmüdigkeit und nährte bei den Kritikern eines konfessionellen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen weiterhin den Verdacht, dieser Unterricht sei auch jetzt noch ein kirchliches Privileg und also in der modernen Schule ein historisches und womöglich anti-aufklärerisches Relikt.
Statt einseitig die Auslegung kerygmatischer oder historischer Texte zu pflegen, sollten die Schüler nach dem Willen der jüngsten Erneuerer religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Religionsunterricht nun stärker mit ihrer eigenen Gegenwart und deren Themen und Problemen konfrontiert werden. So entstand aus der Kritik des hermeneutischen Konzeptes nun eine Reihe verschiedener neuer Entwürfe für einen "thematischen" oder "problemorientierten" Reli-

---

10) vgl. besonders M.Stallmann (1958), G.Otto (1961) und H.Stock (1959)
11) vgl. z.B. G.Madert (1974), S.13 ff
12) vgl. K.E.Nipkow (1971), S.149

gionsunterricht oder ein "Unterricht über Religion", in ihnen galt nicht die Tradition, sondern die gegenwärtige Situation der Schüler, der Schule und der Gesellschaft als leitendes Prinzip und als Gegenstand der lernenden Auseinandersetzung der Schüler.[13] Solche schülerorientierten Ansätze entstanden seit 1966 in vielfacher Gestalt. Sie alle bemühten sich, das vermeintliche oder tatsächliche Defizit an "Wirklichkeit" des einseitig die Tradition bevorzugenden herkömmlichen Religionsunterrichts zu überwinden.[14] "Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?" lautet die programmatische Frage H.B.Kaufmanns.[15] Er bezeichnete die "traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts" als ein "Selbstmißverständnis", das "weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt" sei, und setzte schließlich die These dagegen, daß "die Frage nach Gott und die Auseinandersetzung mit der christlichen Botschaft ... auch in der Lebensgeschichte jedes Menschen eingebettet (sind) in bestimmte kirchensoziologische, sozialkulturelle und individuell-biographische Bedingungen. Diese Voraussetzungen sind deshalb 'didaktisch in Ansatz zu bringen' (Stallmann)...".[16] Mit diesen Überlegungen rückt die gegenwärtige Verfassung der gesellschaftlichen Situation als Bedingungsrahmen für das Lernen der Schüler im Religionsunterricht in den Mittelpunkt. Im Rahmen dieser Situation sollen der Glaube, die Religiosität und die

---

13) vgl. z.B. H.-B.Kaufmann (1973), S.36 f; H.Halbfas (1972), S.9

14) H.Halbfas spricht 1968 von einem "Wirklichkeitsverlust" bzw. "Erfahrungsverlust" der kirchlichen Sprache und indirekt des Religionsunterrichts; vgl. ders. (1969), S.76 ff; vgl. auch I.Baldermann (1969), S.21

15) s. ders. (1968), S.79

16) s. ebd. S.79, 80 f

besonderen religiösen Überlieferungen thematisiert und problematisiert werden, um sie den Schülern als für ihre Gegenwart bedeutsame Fragen und Angebote erschließen zu können. Begriff und Theorie der Sozialisation konnten in dieser Situation als ein der Religionspädagogik nützliches, sozialwissenschaftliches Instrument erscheinen, diese Wirklichkeit und die Stellung der Schüler in ihr genauer zu erfassen.

Die Übernahme dieses Instruments in die Religionspädagogik hat sich jedoch als problematisch erwiesen. Die sozialisationstheoretische Begrifflichkeit hat ein so großes Eigengewicht, daß sie sich nicht auf eine instrumentelle Hilfsfunktion für die religionspädagogische Arbeit beschränken läßt. Ihre Verwendung tendiert vielmehr dahin, sie als ein "Paradigma" zur Beobachtung, Erforschung[17] und Begriffsbildung religionspädagogischer Handlungsfelder zu benutzen.

Unter "Paradigma" ist hierbei ein Konzept oder Schema zu verstehen, das dazu dient, Forschungen "vorzustrukturieren",[18] und auf dieser Basis Theorien zu bilden. Es hat eine forschungsleitende Funktion und kennzeichnet insofern jeweils eine ganze Gruppe ähnlicher Untersuchungen bzw. einen relativ einheitlichen "Typ" wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Seine leitende und orientierende Kraft beruht nach Th.S.Kuhn auf zwei Voraussetzungen: einerseits "auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Vergangenheit", es muß sich also bereits als heuristisches oder methodisches Schema schon bewährt haben, andererseits muß es leistungsfähig genug sein, "um eine beständige Gruppe von Anhängern anzuziehen, hinweg von wetteifernden Ver-

---

17) vgl. Th.S.Kuhn (1973) passim
18) vgl. H.Feger u.a. (1970), S.269

fahren wissenschaftlicher Tätigkeit, und gleichzeitig ... noch offen genug, um der neubestimmten Gruppe von Fachleuten alle möglichen Probleme zur Lösung zu überlassen".[19)]

Beides trifft auf den Begriff der Sozialisation zu; aus soziologischen Bemühungen entstanden,[20)] hatte er sich dort bereits bewährt und wurde dann von anderen Forschern verschiedener Disziplinen aufgegriffen, um Probleme ähnlicher Forschungsbereiche mit ihm zu lösen. Im Falle der Religionspädagogik ist dies schließlich der umfangreiche und komplexe Zusammenhang von sozialen und interpersonalen Vorgängen, der die religiöse Erziehung im gesellschaftlichen Kontext konstituiert.

Die Kategorie der "Sozialisation" droht damit, alle anderen Leitbegriffe der Religionspädagogik zu unterwandern und die herkömmlichen Fragestellungen dieser Disziplin zu sprengen, so daß das theoretische System der Religionspädagogik auf einer weitgehend veränderten begrifflichen Basis neu errichtet werden müßte: die sozialwissenschaftlich definierte umfassende "Theorie der religiösen Sozialisation" würde an die Stelle der biblisch und konfessionell begründeten und weithin hermeneutisch entfalteten "christlichen Lehre" treten.

Jedoch ist die sozialisationstheoretische Begrifflichkeit auch in sich selbst problematisch. Sie ist aus verschiedenen Sachbereichen und im Zusammenhang verschiedener Konzepte von Sozialwissenschaften entstanden und deshalb weder einheitlich noch ausreichend präzise. Sie wird in verschiedenen Herkunftsdisziplinen unterschiedlich gebraucht. "...die Komplexität und die problematische Einheit" sowohl der

---

19) vgl. Th.S.Kuhn (1973), S.28

20) vgl. zur Herkunft des Begriffes "Sozialisation" unten S.42

Soziologie[21] als auch der Sozialwissenschaften insgesamt verbieten es deshalb zu unterstellen, die Vielzahl von Sozialisationstheorien[22] stimme wenigstens in den wichtigsten Begriffen und Implikationen reibungslos überein. Soziologie, Sozialpsychologie und Psychologie haben die Grundlagen für das sozialisationstheoretische Paradigma geschaffen, bringen aber im einzelnen unterschiedliche Voraussetzungen und Methoden ein, so daß von einer im Kern einheitlichen Theorie nicht gesprochen werden kann. Deshalb wird es im Einzelfall notwendig sein, das Herkommen und die Verwendung der Begriffe zu überprüfen. Denn es erscheint unmöglich, ein einzelnes Modell von Sozialisation zu verallgemeinern oder mehrere miteinander zu harmonisieren, um das Ergebnis als "allgemeine Sozialisationstheorie" in die Religionspädagogik zu übernehmen. Ein solches Vorgehen müßte alle sicheren theoretischen Grundlagen zerstören und würde der Religionspädagogik nur schaden.[23] Dagegen scheint es sinnvoll zu sein, den allgemeinen Begriff der Sozialisation als ein interdisziplinär verwendetes Paradigma zu übernehmen und nach denjenigen Elementen zu fragen, die sich in den religionspädagogischen Forschungsprozeß gewinnbringend einfügen lassen. Die fachspezifische Arbeit erhielte dadurch neue Impulse, und die so gewonnenen Erkenntnisse könnten ihrerseits wieder die interdisziplinäre Theoriebildung über Sozialisation und Erziehung bereichern.

Wie folgenschwer die Einführung eines neuen Paradigmas für eine einzelne Wissenschaftsdisziplin sein kann, zeigt die innere Verfassung der Religionspädagogik zum augenblicklichen Zeitpunkt. Religions-

---

21) vgl. G.Baum (1974), S.13
22) s. z.B. Chr.Morgenthaler (1976), passim
23) vgl. Chr.Morgenthaler (1977), S.194 f: Er hat das Problem treffend als "Stille - Post - Effekt" charakterisiert.

pädagogen haben bisher überwiegend nach geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Prinzipien gearbeitet. Die Aufnahme eines so generellen und integrationsfähigen sozialwissenschaftlichen Konzeptes berührt das Selbstverständnis dieser Disziplin an zentraler Stelle. So löste das Sozialisations-Paradigma bei einigen Fachvertretern einen Trend aus, die theologischen, historischen und kirchlichen Begründungen des Faches aufzugeben und Religionspädagogik nun als sozialwissenschaftliche Disziplin mit dem Gegenstandsbereich "religiös vermittelte Lehr- und Lernprozesse" neu zu konstituieren.[24] Der Religionsunterricht soll demnach nicht mehr historisch und theologisch als christliche Lehre, sondern jetzt gesellschaftlich als kritisch-aufklärerische Auseinandersetzung mit der religiösen Sozialisation verantwortet werden. Dieser Trend wurde von den schon früher einsetzenden Bemühungen unterstützt, den Religionsunterricht stärker von der gesellschaftlichen Wirklichkeit her zu begründen und an der Situation der Schüler zu orientieren.[25] Begleitet wird diese Entwicklung schließlich von dem Versuch, ihn an einen gesellschaftlich bedeutsamen Religionsbegriff zu binden.[26] Die Diskussion um die theoretischen Grundlagen und um den Wissenschaftscharakter der Religionspädagogik belebte sich und brachte verschiedene Versuche hervor, sie aus der einseitigen Abhängigkeit von der konfessionellen Theologie zu lösen und ihr eine eigenständige Position im Felde der verschiedenen Human- und Sozialwissenschaften zuzuweisen. H.Halbfas versuchte, grundsätzlich zwischen der Re-

---

24) vgl. besonders G.Otto (1974 a), S. 169 f
25) vgl. dazu oben S. 3f
26) s. z.B. H.Halbfas (1969), bes. S.19 ff; S.Vierzig (1971), D.Stoodt (1969)

ligionspädagogik und der Katechetik zu unterscheiden.[27] Er ordnet die Religionspädagogik als eine "anthropologisch ausgerichtete" Wissenschaft streng der Religions- und der Erziehungswissenschaft zu und verneint ausdrücklich ihren theologischen Charakter. Der Theologie als Bezugswissenschaft weist er die kirchliche Katechetik zu, die das unterrichtliche Handeln der Kirche reflektiert, keinesfalls aber für den Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen verantwortlich gemacht werden darf.[28] Zwischen beiden sieht er "Gemeinsamkeiten", fordert jedoch "klare Unterscheidungen, damit bewußt wird, was eine Katechese ist, die das Evangelium ohne Anpassungszwänge des Schulsystems und Unterrichts in vielfältigen gemeindlichen Interaktionen zu realisieren sucht; und was ein Religionsunterricht ist, der aus den Möglichkeiten der Schule zum ordentlichen Lehrfach für Schüler jeglicher Herkunft wird."[29]
Ähnlich wie H.Halbfas möchten auch die Autoren des "Handbuch der Religionspädagogik"[30] ihre Disziplin nicht aus der Theologie herleiten, sondern in einem allgemeinen Religionsbegriff "grundlegen". Nach der Meinung E.Feifels sind das Selbstverständnis und die Existenz dieser Wissenschaft "an die begründete Einsicht in Wesen und Funktion der Religion" gebunden.[31] Zwar muß er zugeben, daß Religion etwas "widersprüchliches" und "vieldeutiges" ist und nur jeweils in Teilhinsichten und auf "divergierenden Bezugsebenen" zugänglich - insofern bleibt Religion "unbegriffen"; aber er gibt sich doch "überzeugt", daß die Frage

---

27) vgl. ders. (1972), S.9 ff
28) ebd. S.9 ff
29) ebd. S.13 f
30) s. E.Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff)
31) s. E.Feifel. ebd., Bd.I, S.34 ff

nach ihrem Wesen unverzichtbar ist und der Sache nach gelöst werden kann, indem Religion als "operationaler Begriff" gefaßt wird, d.h. "als Sammelbezeichnung für alle angesprochenen, in ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Auswirkung beschreibbaren Fragehaltungen und Erfahrungsweisen".[32] Die Theologie ist dabei keinesfalls ausgeschlossen, sondern wird mit der "kirchlich-theologischen Komponente" sogar wieder einbezogen; ja,"anthropologisch gewendet" kann sie sogar wieder zum Ort der Grundlegung der Religionspädagogik werden, wenn sie die "Korrespondenz" zwischen der menschlichen Heilsfrage und den "rettenden Antworten der christlichen Botschaft" anzuzeigen vermag.[33] Religionspädagogik kann demnach auch als "Handlungswissenschaft im Raum der Kirche" begriffen werden, wobei sie offenbar theologisch und nichttheologisch-religionswissenschaftlich zugleich gedacht werden soll.[34]
Konsequenter als H.Halbfas, E.Feifel und andere löst G.Otto die Religionspädagogik von der konfessionellen Theologie ab.[35] Er unterzieht sie vom Standpunkt der Kritischen Theorie aus einer konsequenten Religions- und Ideologiekritik und postuliert eine Religionspädagogik, die "...in Analyse, Reflexion und Konzeption - im Zusammenhang diverser Materialien und Problemkombinationen kritische Theorie religiös vermittelter und religiös fundierter Verhaltenswei-

---

32) ebd. S.46
33) ebd. S.46 f
34) ebd. S.47
35) G.Otto (1974 a),S.163 f, wirft verschiedenen Religionspädagogen vor, ihre Entwürfe seien "teils innerkirchlich orientiert, teils in ihrem vorrangigen Interesse auf konfessionellen Religionsunterricht beschränkt. Daher bleiben sie auch notwendig... in ihrem Ansatz theologisch orientiert. Diese unverkennbare Introversion widerspricht dem eigenen Anspruch, der mit dem Gebrauch des Begriffes Religionspädagogik erhoben, aber nicht eingelöst wird."

sen (ist), die im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht die Lebenspraxis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft - außerhalb wie innerhalb von Kirchen und Konfessionen - in Geschichte und Gegenwart bestimmen."[36)]

Theologie und Religionspädagogik werden hier gleichermaßen und uneingeschränkt dem wissenschaftstheoretischen Konzept der Kritischen Theorie unterworfen. Gegenstandsbereich der Religionspädagogik wird das Feld religiöser Verhaltensweisen und Handlungen im Kontext von Erziehung und Unterricht, das ganz in der erkenntnisleitenden Absicht analysiert und reflektiert wird, in diesem Feld geschichtlicher und zugleich gesellschaftlicher Handlungsformen einen Zuwachs an Rationalität und Emanzipation für die Betroffenen zu ermöglichen.

Konsequenterweise wird darüber für G.Otto auch der Religionsunterricht zu einem "allgemeinen" Unterricht über Religion, Religionskritik und ihren konkreten "Ort ..., ihre Wirkung und ihre Bedeutung in der Gesellschaft", also zur praktischen Gesellschaftskritik, und hört auf, Vergegenwärtigung und Konkretisierung religiöser Materialien zu sein.[37)]

Ein "mehrdimensionales" interdisziplinäres Konzept vertritt dagegen K.E.Nipkow.[38)] Seiner Meinung nach soll die konfessionelle Theologie ihre Eigenständigkeit gegenüber der Religionspädagogik und ihren Bezugswissenschaften behalten, diese aber nicht mehr im Sinne einer normativen Bevormundung der anderen Disziplinen mißbrauchen. Nipkow sucht ein Theorie-

---

36) vgl. ebd. S.169 f
37) vgl. (1972 a), S.32 ff
38) vgl. (1971), S.163

modell, das "eine gleichzeitig theologisch(e) und erziehungswissenschaftlich(e)" Fundierung der Religionspädagogik erlaubt; diese könnte als "Theorie der religiösen Erziehung" verschiedene "methodisch gleichrange Zugänge verfolgen", um schließlich die Lösungen der theoretischen Fragen "in den Schnittpunkten eines vielperspektivischen (mehrdimensionalen) Koordinatengefüges auf(zu)suchen".[39] Er sieht also anders als G.Otto die formale Gleichrangigkeit der herkömmlichen Fachwissenschaften, besonders der Theologie und der - sozialwissenschaftlichen - Erziehungswissenschaften als Grundprinzip für eine Religionspädagogik an, die sich mit verschiedenen Fachmethoden den jeweiligen Spezialaspekten ihres Aufgabengebietes stellt. Nipkow sieht dabei in den Fachdisziplinen nicht etwa fest umgrenzte Forschungsräume, deren Erkenntnisse auf religionspädagogische Fragen übertragen und miteinander addiert werden könnten; vielmehr möchte er mit der "Frage nach konvergierenden und divergierenden Elementen" und mit "Annahmen" über konvergierende theoretische Aussagen ein Such- und "Orientierungsmodell" für die religionspädagogisch-theoretische Arbeit schaffen. In seinem Rahmen, so meint Nipkow, könnten dann auch Kriterien für das religionspädagogische Denken und Handeln entwickelt werden.[40]

Aber auch die konfessionell theologische Bindung der Religionspädagogik wird weiterhin vertreten, wenn auch nicht mehr unbedingt im Sinne einer normativen Funktion der Theologie für diese und ihre Bezugswissenschaften. Helmut Kittel[41] vertritt weiterhin sein Konzept einer "Evangelischen Unterweisung",[42] wenn auch eingebettet in ein Denksystem, in dem sich

---

39) vgl. ebd.
40) vgl. (1975), Bd.1, S.175 ff
41) vgl. ders. (1970), passim
42) vgl. ebd. § 22, a.a.O. S.287 ff

Erziehungswissenschaft und Theologie als "autonome, aber nicht autarke" Partner begegnen.[43] Er verneint die dienende Funktion der Pädagogik gegenüber der Theologie und möchte, daß beide über die gemeinsam begegnenden Probleme "sprechen" und "kooperativ" an ihrer Lösung arbeiten.[44]
I.Baldermann postuliert einen "Vorsprung der Bibel" vor unserer gegenwärtigen Lebenspraxis;[45] er sieht ihn in ihrer "Autorität" begründet, die sie geeignet erscheinen lasse, die Bibel als "kritisches Prinzip gegen das Bestehende in Anspruch zu nehmen und ihr zu "vertrauen..., daß sie uns den Weg öffnet, der wirklich Zukunft hat".[46] Die Bibel kann mit solcher Autorität von der Zukunft reden, weil sie darin zugleich von Gott redet: "...denn Gott ist dort der Gott der Zukunft, und die Zukunft ist dort eben die Zukunft Gottes".[47] Die "sprachliche Leistung der Texte", Wirklichkeit "aufzuweisen" und zu "erschließen",[48] bildet die Basis für einen Religionsunterricht, der in seinem Kern "biblischer Unterricht" sein muß und dessen "Sache" darin besteht, biblische Texte wieder "zum Sprechen (zu) bringen".[49] Denn dann helfen sie, die gegenwärtige Lebenswelt zu verstehen und zu reflektieren, aber dies kann erst nach und neben der zentralen Arbeit an den biblischen Texten auch die Aufgabe des Religionsunterrichts sein; denn dieses Verstehen der Gegenwart erfolgt "als Konsequenz eines recht verstandenen biblischen Unterrichts".[50] Das Ziel des Unterrichts sieht I.Baldermann deshalb vor allem darin, die Schüler in einen "sachgemäßen und möglichst selbständigen Umgang mit den biblischen Texten" einzuüben und beruft sich da-

---

43) s.ebd. S.109
44) ebd. S.109 ff
45) ders. (1976), S.69
46) ebd. S.70
47) ebd. S.72
48) ders. (1969), S.22
49) ebd. S.46
50) ebd. S.18

bei auf die protestantisch-theologische Tradition: "...die Bibel ist nun einmal der entscheidende Bezugspunkt des gesamten (zumindest des evangelischen) theologischen Denkens...".[51] Anders als I.Baldermann hält H.-D.Bastian[52] den "Kontakt" mit den "Wissenschaften, die heute das pädagogische Feld bestimmen", für "unerläßlich, weil pädagogisch relevante Fragestellungen in den Denkbereichen sehr verschiedener Wissenschaften entwickelt und zu Lösungen vorangetrieben wurden, die den Horizont der Erziehung explosionsartig erweitert haben";[53] zugleich aber betont er die Rolle der Theologie, die der Religionspädagogik als "theologischer Disziplin" ihr Profil gibt: Religionspädagogik hat "Anteil am ungeteilten Ganzen, am Proprium der evangelischen Theologie: dem Wort Gottes in seiner dreifachen Gestalt als Person, als Tradition und als gegenwärtiges Ereignis... . Dieses axiomatische Grundverhältnis der Religionspädagogik zum Ganzen der Theologie entfaltet sich in den unverzichtbaren Bindungen an das Christusbekenntnis, das reformatorisch ausgelegte Schriftverständnis und die aktuelle, stets neu zu leistende Verkündigung im Pluraletantum ihrer Ausdrucksformen".[54]
Bastian sieht diesen theologischen Charakter der Religionspädagogik "gerechtfertigt" durch die Vielfalt der - auch nichttheologischen - wissenschaftlichen Methoden, mit denen die "Wirkungen" des Propriums der Theologie, also die Wirkungen des Wortes Gottes, bedacht und untersucht werden; er sieht die Rechtfertigung nicht in diesem "Proprium 'an sich'", denn das ist nach theologischem Verständnis dem Menschen nicht verfügbar und also auch nicht empirisch aufweisbar. Eine Religionspädagogik ohne diese theologische Bindung hält er pädagogisch für möglich, aber

---

51) ebd. S.17 f
52) vgl. ders. (1968a)
53) vgl. ebd. S.290
54) ebd. S.292

nicht für ausreichend: "Die bleibende Spannung zwischen theologischen und pädagogischen Fragestellungen, die anthropologisch koinzidieren, sich aber nicht sachlich identifizieren, muß die Religionspädagogik als signifikantes Charakteristikum aushalten und produktiv verarbeiten. Sie interpretiert das Wirken des Wortes Gottes unter den Bedingungen, aber nicht aus den Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft."[55] Für H.-D.Bastian bleibt die Religionspädagogik also ein Teil der Praktischen Theologie, aber einer Praktischen Theologie, die sich nicht vorschnell als Integrationskraft versteht, sondern vielmehr "kritisch differenzierend" verfährt, indem sie sich auf die empirische Analyse des kirchlichen Handelns stützt. Zur sachlichen Differenzierung aber benötigt sie das Forschungspotential anderer Disziplinen. Erst wenn sie mit diesen eine "überlegte und organisierte Kommunikation" beginnt, kann sie auch wieder integrierend wirken. Durch ihre Teilhabe an diesen anderen Wissenschaften mit eigenen Differenzierungsmöglichkeiten kommt der Religionspädagogik dann allerdings auch eine begrenzte Eigenständigkeit gegenüber der Theologie zu.[56]

Die hier kurz referierten Entwürfe zum Problem der theoretischen Grundlegung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik stammen alle aus den Jahren seit 1968. Sie sind nicht unbedingt typisch für bestimmte religionspädagogische "Richtungen", bilden aber doch einen gewissermaßen repräsentativen Ausschnitt aus der Fülle neuerer, oft persönlich gefärbter Konzepte und lassen das Grundproblem erkennen:

---

55) vgl. ebd. S.292 f
56) vgl. ebd. S.299 f

Alle bewegt die Frage, wie sich die Religionspädagogik mit ihrer spezifischen Bindung an die christliche Tradition und die kirchliche Praxis in theoretisch befriedigender und sachlich weiterführender Weise auf die Arbeit, die Methoden und das Selbstverständnis der modernen "empirisch" orientierten Sozialwissenschaften einlassen kann, ja, wie weit sie sich auf diese einlassen muß. Durch diese Auseinandersetzung ist die "wissenschaftstheoretische Neubesinnung"[57] in der Religionspädagogik überhaupt erst in Gang gekommen. In jedem Falle ist man bemüht, durch die Aufnahme sozialwissenschaftlicher Methoden und Begriffe eine "empirische" Grundlage zu finden und damit dem gegenwärtigen Stand wissenschaftstheoretischer Reflexion ebenso zu entsprechen wie den gesellschaftlichen Bezug wieder herzustellen, der im modernen Wissenschafts- und Wirklichkeitsverständnis eine fundamentale Rolle spielt. Dabei wird weniger die Berechtigung sozialwissenschaftlicher Arbeit im Rahmen der Religionspädagogik in Zweifel gezogen, als daß mehr die Möglichkeit und die Art und Weise ihrer Vermittlung mit den theologischen und hermeneutischen Denkformen umstritten zu sein scheint. Der Zusammenhang gesellschaftlicher und geschichtlicher Problemstellungen wird zwar immer wieder festgestellt, theoretisch aber nicht wirklich begriffen. Statt dessen werden - ausdrücklich oder unausdrücklich - "Alternativen"[58] aufgebaut, die zwar eine heuristische Funktion haben können, indem sie die Stärken und noch mehr die Schwächen der jeweils kritisierten Gegenkonzepte verdeutlichen, die aber

---

57) vgl. ebd. S.290
58) s. H.Horn (1974), passim; vgl. auch S.Vierzig (1975), S.177

im einzelnen nicht beanspruchen können, den Schlüssel zur Lösung des gegenwärtigen Grundproblems zu bieten: Entweder betonen sie den Vorrang der Bindung der religionspädagogischen Praxis an die konfessionelle Überlieferung oder sie räumen ihn ihren gesellschaftlichen Funktionen und deren Kritik ein. Eine integrationsfähige Basis für die Vermittlung der theologischen bzw. historisch-hermeneutischen Entwürfe mit den sozialwissenschaftlichen und gesellschaftskritischen Konzepten scheint noch nicht gefunden zu sein. Eine Lösung muß aber in einer befriedigenden und kritischen Weise herbeigeführt werden; andernfalls droht die Diskussion auf die im Kern unsachgemäße Alternative fixiert zu werden, Religionsunterricht und Religionspädagogik stünden am "Scheideweg... zwischen Humanwissenschaft und Theologie".[59] Dabei bietet zumindest die Praxis des Religionsunterrichts an Schulen Ansatzpunkte, die Polarisierung auch in der Theorie zu vermeiden. Denn sie ist bei aller Vielfalt und Unterschiedlichkeit im einzelnen doch von relativ durchgängigen und gleichbleibenden Merkmalen geprägt: Religionsunterricht in der Gegenwart ist eine geschichtliche Tatsache. Das führen seine Befürworter und seine Gegner gleichermaßen ins Feld. Er ist bedingt durch die christliche Überlieferung, durch die diese Überlieferung tragenden gesellschaftlichen Kräfte und durch die Fortsetzung dieser Überlieferung in der Gegenwart. Religionsunterricht in den Schulen unserer Gegenwart ist aber immer auch eine gesellschaftliche Tatsache, heute bewahrt und heute in Frage gestellt durch das Wechselspiel der das öffentliche Leben bestimmenden Mächte und durch die Dynamik des sozialen Geschehens. Beide Fragehinsichten

---

59) vgl. den Titel und Untertitel der Arbeit von H.Grosch (1974)

"koinzidieren"[60] im tatsächlichen Vollzug des Religionsunterrichts, er ist Vermittlung christlicher Überlieferung und Lehre und Vermittlung sozial wichtiger Verhaltensformen und Bedeutungsgehalte zugleich. "Sozialisation" und "Überlieferung" - diese Begriffe signalisieren einen Konflikt, der in der Theorie zur Polarisierung drängt, der aber die Praxis keinesfalls in eine Zerreißprobe führt. Auf der Praxisebene ist deshalb auch der Schnittpunkt zu suchen, von dem her "Sozialisation" als ein Konstrukt sozialwissenschaftlicher und "Überlieferung" als ein Produkt historischer und hermeneutischer Denkweisen theoretisch miteinander zu verbinden sind. Der - leider etwas umständliche - Begriff des "religionsunterrichtlichen Handelns" markiert diesen Schnittpunkt. Die Analyse der empirischen Bedingungen dieses Handelns zielt darauf, die Möglichkeiten rationalen, planvollen Handelns theoretisch befriedigend zu erfassen und praktisch auszuweiten. Sie kann als Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns dazu beitragen, die sachlichen Erkenntnisse und die berechtigten Anliegen der konzeptionellen "Theorien des Religionsunterrichts" miteinander zu vermitteln und für die zukünftige Praxis weiter fruchtbar zu machen.

---

60) vgl. H.-D.Bastian (1968a),S.292

1. Theorie des Religionsunterrichts als Theorie des Religionsunterrichtlichen Handelns

1.1 Ansätze zu einer religionspädagogischen Handlungswissenschaft

Kaum mehr als beiläufig beginnen einige Religionspädagogen, ihre Disziplin als "Handlungswissenschaft" zu begreifen. Sie folgen damit einer sachlich gebotenen Entwicklung der wissenschaftstheoretischen Diskussion um die Sozial- und Humanwissenschaften, die auch auf die herkömmlichen Bezugswissenschaften der Religionspädagogik, die Theologie[1] und die Erziehungswissenschaft[2], übergegriffen hat. Der Begriff der Handslungswissenschaft wird dabei noch in fast allen diesen Bereichen allgemein und summarisch verwendet. Er dient zur Bezeichnung der Sozialwissenschaften insgesamt ebenso, wie er den angelsächsischen Begriff der "behavioral science" ersetzen muß; er schließt die Human- und Kulturwissenschaften ebenso ein wie die Handlungsforschung[3] oder "action research" im engeren Sinne. In der Regel sind hinter der oft unterschiedlichen Verwendung doch drei grundlegende Motive zu erkennen:

- Der Begriff wird auf wissenschaftliche Disziplinen angewendet, die das menschliche Verhalten oder Handeln in irgend einer Form zum Gegenstand der Untersuchung machen. Dabei können sowohl die Han-

---

1) Das gilt besonders für die Praktische Theologie, vgl. z.B. die Auseinandersetzung in dem Sammelband von F.Klostermann, R.Zerfaß (Hg.) (1974) und in der Theologia Practica, IX.Jg. (1974) H.1 und 2; vgl. auch H.Peukert (1976) und K.F. Daiber (1977)

2) vgl. besonders W.Brezinka (1972), S.36 und W.Popp (1976), S.225 f und 275 ff; er bezeichnet ausdrücklich die "Didaktik als Handlungswissenschaft".

3) vgl. besonders W.Klafki (1973) und F.Haag u.a. (Hg.) (1972)

delnden selbst als auch verschiedene Bereiche oder Felder ihres Handelns als auch seine Folgen den besonderen Forschungsgegenstand bilden.

- Als Handlungswissenschaften ausgewiesene Disziplinen bemühen sich in der Regel, durch den Bezug auf die realen Vorgänge und Prozesse des menschlichen Verhaltens empirisch begründete und belegbare Erkenntnisse zu gewinnen.[4] Die Erkenntnisse über die realen Handlungsvollzüge sollen möglichst weitgehend an der alltäglichen Wirklichkeit selbst, ihren Regeln, Strukturen und Faktorengefügen überprüfbar sein.
- Die "handlungswissenschaftlichen" Erkenntnisse sollen schließlich wieder auf das praktische Handeln zurückwirken, indem sie weitgehend rationale Voraussetzungen für die Entscheidungen über die Handlungsziele und -strategien ermöglichen. Die Erkenntnisse über das menschliche Handeln in den allgemeinen und besonderen Situationen der Lebenswelt sollen eine vernünftige Verständigung über mögliche Handlungsformen und ihre Durchführung fördern.

Die Ausrichtung auf das Handeln als Forschungsgegenstand, der Wille zur empirienahen Erkenntnisfindung und die Absicht, das spezifische Handlungsfeld rational zu durchdringen und vernünftig zu gestalten, kennzeichnen auch die Ansätze, Religionspädagogik als Handlungswissenschaft zu betreiben[5]. Den Grund dafür liefert die religionspädagogische Praxis selbst. Denn die verschiedenen kirchlichen, pädagogischen und religiösen "Praxis"-Felder haben das eine

---

4) vgl. für die Praktische Theologie Y.Spiegel (1974 a), S.178 ff

5) vgl. G.Biemer (1973), S.288 ff; s.auch A.Stock (1975), S.14

gemeinsam: In ihnen "wiederholt sich mit notorischer Gleichmäßigkeit eine Figur: es wird gehandelt."[6] Auf das Handeln richten sich deshalb alle Fragestellungen der Theologen, Pädagogen, Religionswissenschaftler und Anthropologen, soweit sie den Praxisbezug ihrer Arbeit betreffen und der empirischen Begründung oder Kontrolle ihrer Theorien dienen sollen. Die genannten Motive verstecken sich dabei allerdings oft noch in der Auseinandersetzung mit der herkömmlichen Diskussion um das Verhältnis von "Theorie und Praxis".[7] Dabei wird bezeichnenderweise noch immer regelmäßig die "Theorie" vor der "Praxis" genannt, obwohl schon seit Schleiermacher die "historische" und die "logische Priorität" der Praxis vor der Theorie[8] bewußt sein dürfte.

Auf Schleiermacher beruft sich auch K.Frör, wenn er der Religionspädagogik die Aufgabe zuschreibt, "die Praxis (in Kirche und Schule) kritisch zu begleiten und wissenschaftlich zu beraten".[9] Er bezeichnet sie als "Handlungswissenschaft",[10] die an der Erziehungswissenschaft teilhat, weil sie sich auf das religionspädagogische Handeln richtet. In ihr sind nach K.Frör "exakte Tatsachenforschung" und "Prozesse hermeneutischen Verstehens" miteinander verbunden und führen zu einer "Theorie erziehenden Handelns"; Religionspädagogik ist deshalb eine "praxisbezogene Handlungswissenschaft".[11]

---

6) s. H.-D.Bastian (1974), S.85
7) vgl. z.B. E.Feifel u.a.(Hg.) (1974), Bd.II, S.233 und 238 ff; K.E.Nipkow (1975a), Bd.I, S.178
8) vgl. W.Brezinka (1972), S.165 ff; s.a. Chr. Bäumler (1974), S.83: er spricht auch von der Umkehrung eines "Praxis-Theorie-Verhältnis(ses)"
9) vgl. K.Frör (1975), S.13
10) s. ebd.
11) s. ebd. S.35 f

Der Begriff der "Handlungswissenschaft" wird hier offensichtlich mit dem geisteswissenschaftlich - hermeneutischen Theorie-Verständnis gleichgesetzt. Dieses bestand darin, die Bewegungen und Veränderungen in der "Erziehungswirklichkeit" und das in ihnen wirksame Erziehungsverständnis so zu reflektieren, daß eine"'Übereinkunft' über die pädagogischen Sinn-Normen und Erziehungsziele" möglich wurde.[12] Über dieses Interesse an der Bestimmung religionspädagogischer Handlungsnormen hinaus deutet Frör auch einen weiterführenden Schritt an: Die "Theorie der Erziehung" soll "dem Praktiker keine Zwänge auferlegen", sondern ihm die "Möglichkeiten" zu handeln aufdecken. Im Ergebnis kann dann ein "Regelkreis" zwischen Theorie und Praxis entstehen, in dem sich diese gegenseitig "überprüfen".[13] Der wissenschaftstheoretische Abriß K.Frörs beschränkt sich auf die Andeutung eines interdisziplinären Modells: exakte Forschung und verstehende Interpretation ermöglichen zusammen eine kritische Orientierung der religionspädagogischen Praxis im "offenen Austausch" und in einer "dialogischen Partnerschaft" der verschiedenen Bezugwissenschaften; zu diesen gehören die anthropologischen und Religionswissenschaften, nicht aber die Theologie.[14] Die Theologie bildet als "wissenschaftliche Begleitung der Praxis der Kirche" die Grundlage, ohne die "keine Religionspädagogik auskommen" kann.[15] Die Religionspädagogik bleibt demnach eine "theologische Wissenschaft im Fachbereich der Praktischen Theologie (Teildisziplin)".[16]

Wie K.Frör entwickelte D.Stoodt sein Konzept einer religionspädagogischen Handlungswissenschaft vom

---

12) vgl. K.E.Nipkow (1974), S.243 im Anschluß an W.Flitner
13) vgl. K.Frör (1975), S.13
14) s. ebd. S.39 ff
15) s. ebd. S.15
16) s. ebd. S.11

Gegenstand her: sie hat das "religiöse Problem- und Handlungsfeld mit seinen Strukturen" zu bearbeiten.[17] Auch er betont, daß eine solche Arbeit "auf empirische Tatbestände aus" ist, und auch er fügt hinzu, daß sie diese zugleich "deutet".[18] Deshalb braucht eine religionspädagogische Handlungswissenschaft einen Verständnis- und Verständigungsrahmen, den Stoodt nun aber nicht wie Frör aus der Theologie, sondern offenbar aus einer sozialgeschichtlichen Hermeneutik gewinnt. Damit weist er auf den Tatbestand hin, daß sich gesellschaftliche und geschichtliche Lebensformen wie das Christentum nicht einfach in gesellschaftliche Fakten und geschichtliche Deutungen aufteilen und dann wieder addieren lassen. Vielmehr hat die Geschichte dazu beigetragen, gesellschaftliche Tatsachen zu schaffen, mit denen sich eine spezifische Deutung oder Sinngebung verbindet. Stoodt fordert von einer handlungswissenschaftlich verfaßten Religionspädagogik deshalb drei Leistungen: die "Weiterarbeit" an den überlieferten Texten, die "realgeschichtliche Analyse des religiösen Bewußtseins im Rahmen seiner Bedingungen" und die "Teilhabe" an den Praxisfeldern der religiösen und kirchlichen Bildung.[19] Hinter diesen Abkürzungen verbergen sich in der Tat "erhebliche theoretische Probleme",[20] die Stoodt nicht weiter erläutert; sie stellen die Religionspädagogik vor die Aufgabe, Begriffe, Kategorien und Methoden zu schaffen, die die Vielfalt der ereignishaften, gesetzmäßigen und hermeneutischen Aspekte religiöser Lebens- und Handlungsformen in einen konsistenten theoretischen Zusammenhang zu bringen vermögen.

---

17) vgl. ders. (1975 b), S.24
18) s. ebd. S.23
19) s. ebd. S.24
20) s. ebd.

Elemente eines entsprechenden handlungswissenschaftlichen Modells zeichnen sich in Überlegungen H.Schrödters ab.[21] Er geht davon aus, daß religionspädagogisches Handeln an der allgemeinen pädagogischen Praxis teilhat. Diese bestimmt er als "komplexe Dimension des Handelns von Menschen an Menschen und mit Menschen", welches das "tiefgreifende Ungleichgewicht in der Entfaltung von Selbst- und Weltgestaltungsmöglichkeiten" zwischen Erziehern und Zöglingen abbauen soll.[22] Religionspädagogik ist deshalb eine Handlungs- oder "praktische" Wissenschaft mit "Integrations"-Charakter, die auf einer empirischen Basis ruht und einer normativen Bestimmung folgt, "d.h. sie ist die methodische Reflexion der Vermittlung eines Gegebenen, das Inhalte und eine historische Situation der beteiligten Menschen umfaßt, mit einer Haltung zu diesem Gegebenen, die sich im Extem dessen konstante Bewahrung oder radikale Veränderung zum Ziel stellt. In diesem Feld spielen wissenschaftliche Methoden und Gehalte eine Rolle als Material, Fundament und Medium."[23]

Auf der Handlungsebene betont Schrödter demnach besonders die soziale Interaktion und damit den Prozeßcharakter des Forschungsgegenstandes: pädagogisches bzw. religionspädagogisches Handeln ist Interaktion bei ungleichen Voraussetzungen auf Seiten der beteiligten Partner. Sie dient der Vermittlung von Inhalten, die selber Teil einer Lebenssituation von Menschen sind; und sie zielt darauf, Haltungen zu den Inhalten zu ermöglichen und damit Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen. Von der Handlungsebene müßte er eigentlich die Wissenschaftsebene absetzen, tut das aber nicht deutlich genug.

---

21) vgl. ders., (1975), S.29 ff
22) s. ebd. S.30
23) s. ebd. S.29

Er beschreibt sie als "Reflexion" dieses Vermittlungshandelns, die angesichts der hohen Komplexität dieses Geschehens "integrativ" die verschiedenen Variablen zusammenbringen muß, denn sie soll offensichtlich der "empirischen Basis" entsprechen. Der "normative" Charakter dieser wissenschaftlichen Reflexion wird nicht näher erläutert, der Hinweis läßt aber darauf schließen, daß ihre Ergebnisse eine die Praxis regulierende Funktion gewinnen können. Denn von ihnen her lassen sich die Möglichkeiten und die Grenzen religionspädagogischen Handelns bestimmen. Sie führen also in den Bereich der Entscheidungen darüber hinüber, wie die Vermittlungsprozesse gestaltet werden sollen, und können so auf diese einwirken.
Gerade hier aber wäre es nötig, Handlungs- und Wissenschaftsebene deutlicher zu unterscheiden und ihre Beziehungen zueinander genauer zu bestimmen. Schrödter weist zwar auf die "Rolle der wissenschaftlichen Arbeit im Zusammenhang der Praxis hin, läßt diese aber mit den Begriffen "Material, Fundament und Medium" weitgehend offen. Das Problem einer religionspädagogischen Handlungswissenschaft scheint demnach weniger in der Konstruktion eines Modells des religionspädagogischen Handelns zu liegen als vielmehr darin, die Praxisbedingtheit eines solchen Theoriemodells selber und seine Praxiswirkungen zu berücksichtigen, oder deutlicher: in der Bestimmung der Bedingungen und Möglichkeiten wissenschaftlichen Handelns als Vollzug der Wissenschaft von bestimmten Praxisfeldern. Zur Lösung dieses Problems dürfte es sich als hilfreich erweisen, den völlig unscharfen Praxisbegriff durch den des Handelns zu ersetzen; er ist offensichtlich besser zu strukturieren und deshalb präziser bestimm-

bar und kann auch dort eingesetzt werden wo die komplexen Praxis-Theorie-Beziehungen wissenschaftlichen Handelns analysiert werden müssen. Dazu müßte aber das Modell, das sich bei Schrödter im Ansatz abzeichnet, konsequent entwickelt werden.
Auf dieser Linie führt ein Versuch weiter, den R. Kollmann unternommen hat.[24] Er entwirft das Modell einer "Pragmatik der Religionspädagogik"[25] in dem Bemühen, eine Verbindung zwischen den Vorgängen der symbolischen Kommunikation und der realen Verhaltensbeeinflussung herzustellen. Er geht davon aus, daß im religionsunterrichtlichen Handeln "auf Wahrheit, Religion und Glaube" "verwiesen" wird; dabei kann der Glaube "in (jedem) Modus sprachlichen Handelns erfahren und - unter einschränkenden Bedingungen - gelernt und gelehrt werden"; solche Erfahrung bleibt dabei "ausdrücklich - und darin besteht die Pragmatik - den Intentionen der Interpreten, also ihren Interpretationshorizonten verhaftet...".[26]
Religionsunterrichtliche Kommunikation basiert demnach auf der "Kompetenz" von Lehrern und Schülern, "ihren Sinn- und Glaubenserfahrungen sowie den damit verbundenen Intentionen, Antizipationen und Interpretationen sprachlichen Ausdruck verleihen" zu können; diese bedingen ihrerseits den Vollzug von "Intersubjektivität und Interaktion".[27] Das führt dazu, daß in den Unterrichtssituationen neue Glaubenserfahrung bei den Kommunikationspartnern "konstituiert" und die "Regelfindung, -legitimierung und -veränderung" realisiert werden.[28] Kollmann nimmt damit auf den Zusammenhang von Sprachhandlungen bzw. Sprechakten und Erfahrung Bezug.[29] Die

---

24) vgl. ders. (1975), passim
25) s. ebd. S.51
26) s. ebd. S.54
27) s. ebd.
28) s. ebd. S.56
29) s. ebd. S.54, Anm. 15

zeichenhaften "Verweisungen" auf die Wahrheit des Handelns Gottes am Menschen im konfessorischen Reden tragen so dazu bei, daß bei den Schülern Erfahrungen entstehen, die als Glaubenserfahrungen sprachlich gefaßt und mitgeteilt werden können, sie können also in Verhalten und in "neue" bzw. erneuerte Glaubensaussagen umgesetzt werden.
Ein solches Modell erfahrungs- bzw. sinnkonstituierender praktischer Kommunikation korrespondiert nicht nur dem theologischen Grundsatz des Paulus: "So kommt der Glaube aus der Predigt..." (Rö 10,17), es bietet auch Platz, die Funktion der wissenschaftlichen Reflexion in der religionsunterrichtlichen Kommunikation anzugeben: sie bildet einen Teil im Beziehungsgefüge der "Intentionen, Antizipationen und Interpretationen", also dem Netz von vorausliegenden Bedingungen, aus dem heraus die kommunikativen bzw. Sprachhandlungen von Lehrern und Schülern Gestalt gewinnen. Der Unterrichtende hat auf Grund seiner sozialen Rolle als Lehrer sein Handeln wissenschaftlich zu reflektieren; dieser Reflexion wird eine pragmatische Wirkung unterstellt; man erwartet, daß sich seine theoretische Auseinandersetzung in der Unterrichtspraxis auswirkt, eine Erwartung, die vielfach bestätigt werden kann. Denn ein Lehrer mit einer fundamentalistischen oder evangelikalen Theologie macht mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen anderen Religionsunterricht als einer mit einer politischen oder gesellschaftskritischen theologischen "Theorie"; und ein Lehrer mit einer stofforientierten Didaktik gibt im Unterricht einen anderen Kommunikationspartner für die Schüler ab als ein solcher mit einer mehr schülerorientierten.

Das Pragmatik-Modell erlaubt es aber auch, die Abhängigkeit der theoretischen Reflexion des Lehrers von der ihr vorausliegenden Praxis zu berücksichtigen. Auch sie hat ihre Gestalt im gedanklichen und sprachlichen Austausch mit verschiedenen Kommunikationspartnern und also im Verhaltenskontext gefunden, in dem Erlebnisse und Eindrücke des Lehrers durch symbolische Verarbeitung zu Erfahrungen geworden sind und diese wieder zu neuen sprachlichen und theoretischen Formulierungen geführt haben. Das heißt, auch das "Theorie"-Verhalten des Lehrers kann nicht unabhängig von seinen Erfahrungen im Feld religiöser Erlebnisse und Handlungen gedacht werden.[30] Der Nachweis von Zusammenhängen zwischen der religiösen Sozialisation bzw. Erziehung eines Menschen und den Formen seines theologischen Denkens dürfte das bestätigen.

Das Pragmatik-Modell erfaßt demnach den ganzen Kommunikationsvorgang von den Bedingungen des unterrichtlichen Handelns über seinen Vollzug bis hin zu seinen Wirkungen, jenen durch die unterrichtliche Kommunikation erst zu konstituierenden Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten. Es führt deshalb einen wichtigen Schritt weiter auf ein Modell des religionspädagogischen Handelns hin. Denn ein solches Modell muß das menschliche Verhalten bzw. Handeln zunächst allgemein im empirischen soziolkulturellen Kontext und dann sowohl in den sozialen Interaktionen als auch in den symbolischen Kommunikationsvorgängen der handelnden Personen erfassen. Es muß weiter die Entstehung und Verwirklichung von Handlungszielen unter empirischen Bedingungen transparent machen und schließlich das besondere Handeln im Bereich

---

30) H.Peukert (1976) formuliert als eine der "Konsequenzen aus der wissenschaftstheoretischen Forschung der letzten Jahrzehnte": "Als entscheidende Einsicht kann gelten, daß sprachlich vermittelte kommunikative Praxis Basis auch wissenschaftlicher Rationalität ist.", s.ebd., S.200 f

religiöser Lebensformen und der religiösen Erziehung verdeutlichen.

Ein solches Modell muß auf den natürlichen Bedingungen des menschlichen Verhaltens aufbauen und als Koordinaten bzw. Dimensionen die Beziehungsstruktur und die zeitliche Struktur allen menschlichen Erlebens und Handelns berücksichtigen.[31)]

Denn der empirische Mensch ist als erlebendes und handelndes Subjekt in seine Beziehungen zu der ihn umgebenden Lebenswelt oder Wirklichkeit und in die Folge kontinuierlicher zeitlicher Ereignisse und Vorgänge eingebunden. Ein solches Modell muß deshalb mindestens folgende Elemente enthalten:

- die natürlichen Grundlagen menschlichen Verhaltens,
- die sozialen und kulturellen Beziehungen und Bindungen,
- die Verlaufstruktur menschlicher Handlungen,
- die handlungswirksamen Ziele, Deutungen und Wertungen,
- die Bezugsnahme auf religiöse Erlebens-, Verhaltens- und Vorstellungsweisen.

Ein solches Modell soll im Folgenden skizziert werden.

---

31) H.Peukert (1976) fordert für den Ansatz einer "Theorie kommunikativen Handelns" die "Dimensionen einer Theorie des Subjekts, der Gesellschaft und der Geschichte", s. ebd. S.239. Das sind ebenso die grundlegenden Dimensionen einer Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns.

1.2 Vorläufiges Modell des religionsunterrichtlichen Handelns

Die begrifflich-theoretische Bestimmung des religionsunterrichtlichen Handelns geht von einer Beschreibung aus, die sich bemüht, die grundlegenden Strukturen dieses Handelns darzustellen. Das vorläufige Modell stellt das religionsunterrichtliche Handeln als ein prozeßhaft-kommunikatives Geschehen dar, das in allen seinen Elementen den Bedingungen der menschlichen Personalität, Sozialität und Geschichtlichkeit unterliegt.

Religionsunterrichtliches Handeln ist vorläufig zu bestimmen als ein Handeln,

- in dem natürliche Personen
- in den wechselseitigen Bindungen an ihre soziale und kulturelle Lebenswelt
- unter Auslegung geschichtlicher und gesellschaftlicher Überlieferung
- im Vollzug nicht-symbolischer und symbolischer Interaktion

darauf zielen,

- andere bzw. sich selbst zum Aufnehmen überlieferter Bekenntnisse und zu ihrer interpretierenden Neugestaltung zu befähigen und
- religiösen "Sinn" bzw. "Glaubenswahrheit" im Erleben und Handeln der Schüler zu konstituieren.

Dieses Modell umfaßt in den ersten drei Elementen die konstitutiven Bedingungen des Handelns im Religionsunterricht, gibt im vierten den Vollzugscharakter an und enthält in den letzten beiden Zeilen die Zieldimensionen dieses Handelns. Die Komplexe "Sozialisation" und "Überlieferung" sind darin sachlich enthalten, beide in ihrer Funktion sowohl als Handlungsbedingungen als auch als Handlungsmöglichkeiten.

Im Kapitel 2 stelle ich am Problem der Verhaltensbefähigung durch den Religionsunterricht dar, daß sich die Forderung nach einem Modell des religionsunterrichtlichen Handelns notwendig aus der religionspädagogischen Sachdiskussion ergibt; im 3.Kapitel beschreibe ich die Konvergenz der sozialen, der hermeneutischen und der kommunikativen Aspekte der religionsunterrichtlichen Praxis. In Kapitel 4 versuche ich, das vorläufige Modell anthropologisch, sozialwissenschaftlich und historisch-hermeneutisch, in Kapitel 5 religionspädagogisch zu begründen. Kapitel 6 zeigt, welche Leistungen durch religionsunterrichtliches Handeln bewirkt werden können, Leistungen, die in Kategorien der Sozialisation und der Überlieferung beschrieben werden.
Kapitel 7 ordnet das Modell wieder der fachdidaktischen-und religionspädagogischen Diskussion zu.

2. Das Problem des religionsunterrichtlichen Handelns:

Die Effektivität und die Qualität der Verhaltensbefähigung durch den Religionsunterricht

2.1 Der Ansatz: Religionsunterricht als soziales Handeln

Der Religionsunterricht vollzieht sich wie jeder Unterricht in der Form des sozialen Handelns.[1] Die beteiligten Personen, Lehrer und Schüler, beziehen sich in ihrem Verhalten aufeinenader und beeinflussen sich in ihren Aktionen gegenseitig. Sie interagieren so miteinander, daß das eigene Verhalten und das der Interaktionspartner verstärkt oder verändert wird. Unterrichtliches Handeln bewirkt deshalb die "Steuerung und Umsteuerung des Verhaltens von Menschen durch andere."[2]
Es liegt dabei in der Absicht der Unterrichtenden, das Verhalten der Schüler sowohl wirksam als auch qualitativ zu beeinflussen. Die Lehrer arbeiten zielstrebig daraufhin, die Schüler zu einem planmäßigen und als sinnvoll erkannten Verhalten zu befähigen.[3] Darin besteht die Zielgerichtetheit des unterrichtlichen Handelns. Auch die Schüler verhalten sich in den einzelnen Unterrichtssituationen zielgerichtet, entweder in der Weise, daß sie den an sie gerichteten Erwartungen entsprechen wollen, oder so, daß sie selbst gesetzte Ziele ihres Verhaltens zu realisieren versuchen. In jedem Fall ist das Verhalten von Lehrern und Schülern in weiten Berei-

---

1) vgl. W.Brezinka (1972), S.34; vgl. auch W.Popp (1976), S.275
2) vgl. Fr. Winnefeldt (1974), S.155
3) vgl. ebd.

chen des Unterrichts absichtlich; der Verlauf des Unterrichts soll die Verwirklichung dieser Absichten erbringen. In der Zielperspektive mischen sich dabei die Aspekte der Wirksamkeit des Unterrichtsgeschehens und der Absichtlichkeit, also der Effektivität und der Sinn- oder Werthaftigkeit des wechselseitigen Verhaltens bzw. Handelns. Unterricht wird so zu einem "Handlungsgefüge, für dessen Struktur die Intentionen aller Interagierenden konstitutiv sind".[4)]

Die Unterrichtsvollzüge müssen als Teil von umfassenderen sozialen "Wirkvorgängen"[5)] angesehen werden. Sie bilden einen Ausschnitt aus einem größeren, "bestimmt gearteten sozialen Kräftefeld"[6)] und laufen nicht in einem isolierten, abgeschlossenen Raum ab. Die Struktur und Dynamik dieses Beziehungsfeldes beeinflussen das Geschehen im Unterricht. Ein Netz von situativen Bedingungen wird dadurch unterrichtswirksam, das die Effektivität und die Qualität des Unterrichtshandeln ermöglicht und zugleich begrenzt und das seinerseits durch das Unterrichtsgeschehen beeinflußt wird.

Der Vollzug und die Wirkungen des Unterrichts stehen somit in mehrdimensionalen Ursache-Wirkungs- und Rückwirkungs-Beziehungen.[7)] Als ein soziales Geschehen sind sie sozialwissenschaftlicher Forschung zugänglich[8)] und werden als Teil der umfassenden "Erziehungswirklichkeit"[9)] zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

---

4) s. Th.Heinze u.a. in W.Popp (1976 a), S.11
5) vgl. Fr.Winnefeldt (1974), S.155
6) vgl. ebd.
7) vgl. ebd. S.156
8) vgl. die neuere Literatur zur Unterrichtsforschung, z.B. K.H.Ingenkamp u.a. (Hg.) (1970/1971); G.Dohmen u.a. (Hg.) (1970); H.Ruprecht (1974)
9) vgl. H.Röhrs in E.Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff), Bd.II, S.336

Die Frage nach den Bedingungen eines wirksamen und zugleich qualitativ befriedigenden Handelns im Religionsunterricht ist Teil einer solchen erziehungswissenschaftlichen Problemstellung. Nicht Religionsunterricht, wie er sein soll und wie ihn die gegenwärtig diskutierten "Konzeptionen"[10] entwerfen, soll dabei diskutiert werden, sondern Religionsunterricht, wie er faktisch erteilt und von den Schülern erlebt wird. Dieser Unterricht kann beobachtet und analysiert, seine Bedingungen können benannt und seine Funktionen überprüft werden. Wenn aber Religionsunterricht faktisch Verhalten "steuert" oder "umsteuert",[11] stellt sich notwendig die Frage, unter welchen Bedingungen die erwünschten Auswirkungen verstärkt und die unerwünschten vermindert herbeigeführt werden können. Zunächst aber ist nach der Absicht zu fragen, in welcher Weise der Religionsunterricht das Verhalten von Schülern beeinflussen will.

2.2 Die Situation: Verhaltensqualifizierung durch Religionsunterricht

2.2.1 Das Praxisinteresse der Religionspädagogen

Theorie und Praxis der kirchlichen Unterweisung und des Religionsunterrichts sind in der Geschichte immer um praktische Auswirkungen im Leben und also im Verhalten ihrer Addressaten bemüht gewesen. So war die kirchliche Katechese darauf ausgerichtet, dem Taufbewerber nicht nur die Inhalte des kirchlichen Bekenntnisses "zur Kenntnis" zu bringen, sondern ihm gleichzeitig auch Verhaltensregeln und Gebote zu ver-

---

10) vgl. G.Madert (1974); S.Vierzig (1975), Anhang
11) s.o. S.32 und Anm. 2

mitteln und ihn dadurch zu befähigen, am Leben der Gemeinde teilzunehmen und sein ganzes Verhalten nach kirchlichen Grundsätzen zu gestalten. Verständnis und Funktion der Taufe als "Eintrittsritus"[12] in die christliche Gemeinde zeigen schon im Urchristentum und dann durch die ganze Kirchengeschichte hindurch, wie "praxis"-bezogen der kirchliche Katechumenat von Anfang an war: Der Täufling übernahm mit dem Bekenntnis auch die Lebensregeln seiner neuen Gemeinschaft. Dem vergleichbar durchzieht die neueren Theorien zum Religionsunterricht ein grundlegendes Interesse an praktischer Wirksamkeit, obwohl sie nicht unmittelbar auf die Teilnahme am kirchlichen Leben ausgerichtet sind, wie es der kirchliche Unterricht sein muß.
R.Kabisch's liberales Konzept[13] zielt darauf ab, "objektive Religion (zu) vermitteln, um subjektive zu erzeugen";[14] die Religion soll als "Felsen" erfahren werden, "hinter dem das Lebensschiff der neuen Generation bei den zu erwartenden Lebensstürmen vor Anker geht"; sie soll als "Triebfeder" wirken, "die den Willen spannt zu sittlicher Kraftleistung".[15] Kabisch dient ein geradezu funktionaler Religionsbegriff als Grundlage für sein Programm der religiösen Erziehung; diese soll zu Ergebnissen führen, die ihren Niederschlag in bestimmten Formen der Lebensgestaltung und damit in konkreten Verhaltensweisen findet.Dabei steht besonders das sittliche Verhalten im Vordergrund.
Kaum weniger praktisch möchte auch die theologisch völlig anders begründete "Evangelische Unterwei-

---

12) vgl. E.Dinkler (1962), Sp. 636
13) vgl. R.Kabisch, H.Tögel (7.Aufl., 1931)
14) ebd. S.99
15) ebd. S.11

sung"[16] im Verhalten ihrer Adressaten realisiert werden. Die Unterweisung soll die Schüler befähigen, einen "geistigen Umgang" mit dem Evangelium, dem Zeugnis vom Wort Gottes, zu praktizieren.[17] Der "geistige Umgang" bildet dabei den Kern eines Verhaltens, das zunächst unmittelbar die "Situationen" der Unterweisung betrifft, speziell ihre Inhalte und die Gestaltung der interpersonalen Beziehungen,[18] das aber darüber hinaus auf die Gestaltung des ganzen Lebens aus dem Glauben heraus abzielt. Denn nach H.Kittel ist solcher Umgang "Umgang mit dem Heiligen" und deshalb "Heiligung".[19] "Praktisch" sieht das so aus, daß Lehrer und Schüler "gemeinsam... vor Gottes Angesicht" treten, "um durch Propheten, Evangelisten und Apostel seine Anrede an uns zu hören"; dabei sollen sich die Unterweisenden und die Unterwiesenen von der Frage leiten lassen: "Was sollen wir tun?" Dieses Verhalten gegenüber den Zeugen und den Zeugnissen vom Wort Gottes darf als Folge die Heiligung erwarten: "Daß Gott uns auf diese Frage antwortet, unser Gewissen reinigt und kräftigt, uns unsere Sünde vergibt und uns Kraft schenkt, seiner Wegweisung zu folgen, das ist unsere Heiligung".[20] Das geistliche Geschehen ist also fest mit konkreten menschlichen Verhaltensweisen verbunden: dem rechten Umgang mit den Zeugnissen und den sittlich-praktischen Folgerungen aus dem Glauben.

Die historisch-hermeneutischen Ansätze zu einer Theorie des Religionsunterrichts verfolgen nicht weniger praktische Ziele. Die verstehende Auslegung biblisch-christlicher Überlieferung soll die Schüler anleiten, auf die "Sprache des Ewigen" in dieser Überlieferung

---

16) vgl. H.Kittel (1947)
17) vgl. H.Kittel (1970), S.325; vgl. ebd. S.289
18) vgl. ebd. S.325
19) vgl. H.Kittel (1947), S.18
20) vgl. ebd.

zu "horchen und auf seine Spuren zu achten".[21] Im Verstehen der Texte erfährt der Schüler eine "Anrede", die sich ihm gegenüber "fordernd autoritativ zur Geltung bringt" und ihm "für die Realität jeweiligen konkreten geschichtlichen Lebens" etwas zu sagen hat".[22] Indem der Religionsunterricht den Anspruch der christlichen Überlieferung verstehbar macht, soll er zu seinem Teil bewirken, daß der Schüler "in Leben und Welt" "eingeführt" und "eingeübt" wird.[23] Auch nach diesem Konzept soll der Religionsunterricht also verhaltenswirksam und verhaltensqualifizierend den Schüler bilden. Dieser soll lernen, dem aus der Geschichte ihn treffenden Anspruch zu "entsprechen", damit er "erfährt, was es heißt: sich bewähren und scheitern, sich entscheiden und versagen". So lernt er die "Einübung seiner selbst", um "Größe, Grenzen und Gefahren der eigenen Existenz" zu bewältigen[24], indem er den "antwortend verantwortlichen Umgang mit Tradition" übt.[25]

In den "problemorientierten" Konzeptionen tritt das praktische Interesse unmittelbar zu Tage. S.Vierzig z.B. nennt als "Globalziel" für den Religionsunterricht die "Fähigkeit, die religiöse Frage in den jeweiligen Entscheidungs- und Konfliktsituationen stellen zu können und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten religiöser und weltanschaulicher Tradition, vornehmlich der biblischen Botschaft, zu einer eigenen Antwort kommen zu können".[26] Bei aller Abstraktion setzt diese Zielbestimmung einen engen Zusammenhang zwischen Handlungssituation und Sinnge-

---

21) vgl. M.Stallmann (1958), S.191
22) vgl. G.Otto (1964 b), S.173 f
23) vgl. G.Otto (1964 a), S.16
24) vgl. G.Otto (1968), S.43
25) vgl. M.Stallmann (1958), S.168
26) vgl. (1972), S.179

bung voraus; die vorzubereitende Fähigkeit der Schüler soll darin bestehen, angesichts konkret begegnender Situationen und Probleme klare Entscheidungen zu treffen und wertorientierte Verhaltensweisen zu vollziehen.

Ob also Religionsunterricht als Glaubens-, Traditions- oder Problemlösungsunterricht konzipiert wird, immer will und soll er die Schüler befähigen, sich in allen nur denkbaren Lebenssituationen qualifiziert zu verhalten. Das praktische Interesse der Religionspädagogen schloß demnach immer die Absicht ein, durch den Religionsunterricht den Schülern, wie es ein moderner Curriculum-Reformer ausdrückt, "verhaltensstiftende Bildungserfahrungen"[27] zu ermöglichen.

2.2.2 Die Praxiswirkungen des Religionsunterrichts

Prinzipiell muß man davon ausgehen, daß der Religionsunterricht in seinen verschiedenen Formen immer irgendwie verhaltens-"steuernd" und verhaltens-"umsteuernd"[28] wirkt. Unterricht, real vollzogen, kann eigentlich "nicht nicht wirken",[29] weil Lehrer und Schüler in der sozialen Interaktion ständig aufeinander einwirken. Allerdings dürften die praktischen Folgen bei verschiedenen Formen des Unterrichts und zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich ausfallen; außerdem ist nicht zu erwarten, daß die Absichten der Lehrer und die Folgen für die Schüler sich auch nur in der Regel entsprechen müßten. Exakte Untersuchungen darüber gibt es nicht, weder für typische Formen des Religionsunterrichts noch für einzelne Unterrichtsprojekte. Wir können aber einige Annahmen über den Zusammenhang von Unterrichtsabsicht, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsergeb-

---

27) vgl.S.B.Robinson (1972), S.22
28) vgl. o. S.32
29) vgl. den Satz P.Watzlawick's über die "Unmöglichkeit", sich "nicht (zu) verhalten", ders. (1974), S.50 f

nis wahrscheinlich machen. So dürfte z.B. die zu erwartende Effektivität desto höher liegen, je einfacher und konkreter die Verhaltensformen sind, die gelernt werden sollen. Der Erfolg dürfte auch in dem Maße ansteigen, in dem das zu lernende Verhalten in der Umwelt der Schüler verbreitet und "selbstverständlich" ist, in dem Maße also, in dem es durch die Erwartungen, das Vorbild und die Gewohnheiten von Bezugspersonen verstärkt wird. So dürfte das einfache Unterrichtsziel "das Vaterunser nachsprechen können" effektiver zu verwirklichen sein als das schon komplexere "Jesus auf dem knapp skizzierten Hintergrund seiner Zeit als geschichtlichen Menschen kennenlernen"[30], noch dazu, wenn das Vaterunser zwar häufig gebetet wird, aber die Zeitgeschichte Jesu gar nicht oder nur mangelhaft bekannt ist und in den Lebenssituationen der Schüler nicht in Erscheinung tritt. Noch viel schwieriger dürfte es sein, das Ziel "die religiöse Frage stellen... und ...in Auseinandersetzung mit der biblischen Botschaft eigenständig beantworten können"[31] effektiv zu verwirklichen. Hier wäre offensichtlich nicht nur die Grenze des Machbaren, sondern auch die des Wünschbaren überschritten. Denn die Operationalisierung eines solchen Zieles in Verhaltensweisen wird unmöglich, wenn wirklich die Befähigung entstehen soll, daß der Schüler selbständig eine Antwort formuliert und sein Verhalten aus eigener Einsicht bestimmt. Die Operationalisierung von Lernzielen muß sich vielmehr auf den nur indirekt zugänglichen Bereich der Verhaltensdispositionen beschränken und darf nicht das Verhalten der Schüler selbst "programmieren".

---

30) vgl. Richtlinien Nordrhein-Westfalen (o.J.) S.18

31) vgl. o. S.37 , Anm. 16

Im ersteren Fall kann sie noch effektiv werden, ohne das qualitative Kriterium der Selbständigkeit zu verletzten, wie es mit Sicherheit geschehen würde, wenn der Unterricht tatsächlich direkt das letztere realisieren würde. Verhaltensdispositionen sind aber, wenn überhaupt, nur indirekt feststellbar, so daß hier zwar wahrscheinlich durch den Unterricht effektiver Einfluß ausgeübt werden, dieser aber nicht mehr sicher nachgeprüft werden kann. Hier entstehen methodische Probleme, die es vorerst noch verhindern, die tatsächlichen Auswirkungen des Religionsunterrichts im Verhalten der Schüler exakt zu untersuchen, erst recht dort, wo das Praxis-Interesse der Religionspädagogen auf ganzheitliche, komplexe Verhaltensweisen im Zusammenhang von realen und individuellen Lebenssituationen abzielt. Sowohl die Frage nach realisierbaren und zugleich wünschbaren Verhaltenszielen für das religionsunterrichtliche Handeln als auch das Problem ihrer Kontrollierbarkeit werden unter dem Einfluß der Curriculum-Diskussion auch von Religionspädagogen erörtert.[32] Darüber hinaus stellt sich hier aber mit ganzer Schärfe die Frage: Wie sind die Bedingungen der Möglichkeit beschaffen, durch religionsunterrichtliches Handeln solche Qualifikationen des Schülerverhaltens effektiv herbeizuführen, die den weitreichenden theologischen und pädagogischen Normen dieses Faches genügen? Weitreichend müssen die Ziele dieses Faches genannt werden, weil ihm sowohl mit theologischen als auch mit pädagogischen Begründungen immer wieder zugemutet wird, mehr als andere Fächer dem Schüler Haltungen zu sich selbst, zur Gemeinschaft und Gesellschaft und zur Welt der Dinge zu vermitteln, die diesen befähigen, aktiv und personal-ganzheitlich befriedigende und befreiende Lebens-

---

32) vgl. z.B. K.Wegenast (1972 a); G.Stachel (1971); H.Heinemann u.a. (1972); K.E.Nipkow (1975 b)

formen zu finden. Solche totalen und globalen Aufgabenstellungen müssen natürlich kritisch relativiert werden; sicher bleiben sie aber ein wichtiges Kriterium bei der Sinngebung und Zielfindung für das religionsunterrichtliche Handeln. Während jedoch die Lernzieldiskussion seit einigen Jahren ausführlich geführt wird, werden die Bedingungen für die Effektivität dieses spezifischen Faches keinesfalls mit der wünschenswerten Gründlichkeit und Exaktheit untersucht, obwohl die pädagogische Forschung dazu manche Hilfe bereitstellen könnte.[33] Zwar bemüht man sich um empirische Forschungen im religionspädagogischen Handlungsfeld, ist aber über allgemeine Untersuchungen über die Einstellungen von Schülern zur Religion und zum Religionsunterricht noch kaum vorgedrungen zu Einzelproblemen.[34] Systematisch angelegte, vielseitige Forschungsprojekte bahnen sich erst allmählich an.[35] Für die Fragen, wie im Religionsunterricht die Ziele effektiv und vor allem qualitativ realisiert werden, ist man noch weitgehend auf Unterstellungen und Vermutungen angewiesen. Hier fehlen detaillierte Problemstellungen ebenso wie systematisch entwickelte Hypothesen. Die Frage nach dem Zusammenwirken von Sozialisationsvorgängen und Überlieferungspraxis auf der Ebene religionsunterrichtlichen Handelns kann Rahmenbedingungen sichtbar machen, von denen her auch solche Teilprobleme bestimmt und Hypothesen für die genauere Untersuchung der Bildungsprozesse im Religionsunterricht formuliert werden können.

---

33) vgl. z.B. W.Edelstein, D.Hopf (1973)
34) vgl. dazu H.Schröer (1977), S.160 ff; E.Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff), Bd.II, S.346 f
35) vgl. z.B. G.Stachel (1976)

2.3 Das Problem: Die Bedingungen einer effektiven und zugleich qualitativen Verhaltensbefähigung durch den Religionsunterricht

2.3.1 Funktionalität und Intentionalität religionsunterrichtlichen Handelns

Die Aufnahme der Sozialisationstheorie in die Religionspädagogik stellt den Versuch dar, die Bedingungen und Möglichkeiten, durch den Religionsunterricht das Verhalten von Schülern wirksam und kritisch zu qualifizieren, im gesellschaftlichen Kontext dieses Faches zu bestimmen. Der Begriff der Sozialisation entstand in der amerikanischen Soziologie der Jahrhundertwende,[36] sozialisationstheoretische Ansätze und Konzepte entwickelten sich aber auch in verschiedenen Bereichen der Psychologie und der Kulturanthropologie.[37] Allmählich setzte sich der Begriff zur Bezeichnung derjenigen Prozesse durch, durch die ein Individuum die für die Gesellschaft wichtigen Verhaltensmuster erwirbt: "Predominantly it was used to refer to the 'shaping' of the person and to the mechanisms whereby individuals were transformed into persons".[38] Nach E.F. Zigler und J.L.Child ist unter "Sozialisation" ein "umfassender Begriff"("...broad term") zu verstehen; er bezeichnet "the whole process, by which an individual develops, through transaction with other people, his specific patterns of socially relevant behavior and experience".[39] Diese Charakterisierungen lassen sowohl die gesellschaftliche Dimension als auch die psychischen und personalen Aspekte der mit "Soziali-

---

36) vgl. H.Walter (Hg.), Bd.I (1973), S.15; vgl. G.M.Rückriem (1974), S.263
37) vgl. z.B. H.Walter (Hg.), Bd.I (1973), S.15 ff; K.Dienst (1976), S.211; K.Mollenhauer (1971), Sp. 1069 ff
38) so J.A.Clausen in H.Walter (1973), S.15
39) E.Zigler, I.L.Child (1968) p 474

sation" gemeinten Prozesse erkennen. Sie machen deutlich, daß der Begriff in seiner ganzen Weite eine Fülle von Aspekten einschließt, die sowohl für die Gesellschaft und ihre Kultur als auch für den einzelnen Menschen und seine Prägung bedeutsam sind, und daß er schließlich noch die Prozesse zu erfassen sucht, die zwischen beiden als dynamisches Geschehen ablaufen.

Chr. Morgenthaler[40] hat die Fülle verschiedener Sozialisationstheorien und -"Konzepte"[41] typologisch zu ordnen versucht und daraufhin vier Gruppen bzw. "Typen" herausgearbeitet:

- "individualorientierte" Sozialisationstheorien, die vor allem die "Struktur und Genese des Individuums" untersuchen;[42]
- "gesellschaftsorientierte" Theorien, die insbesondere die soziale Dimension des Sozialisationsgeschehens verfolgen:[43]
- "interaktionistische" Theorien; sie betonen die wechselseitige Bedingheit von Gesellschaft und Individuum;[44]
- "historisch-materialistische" Theorien: sie gehen zur Klärung der Sozialisationsprozesse von einer historisch-materialistischen Geschichtsauffassung aus.[45]

Mit diesem sozialwissenschaftlichen Paradigma[46] versuchen D.Stoodt, H.Rauschenberger und G.Otto, die ganze Breite der gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen für die menschliche Entwicklung, für das

---

40) ders., (1976), passim
41) Zum Begriff "Konzept" im Sinne einer "subjektiv gefärbten" Gegenstandsauffassung vgl. W.F.Neubauer (1976), S.43
42) s. Chr. Morgenthaler (1976), S.40 ff
43) ebd. S.98 ff
44) ebd. S. 138 ff
45) ebd. S.181 ff
46) vgl. o. S.5 f

schulische Handeln und für die religionsunterrichtliche Praxis generell zu erfassen.[47] Sie gehen dabei von der Voraussetzung aus, daß der Zusammenhang von gesellschaftlichen Prozessen und pädagogischem Wirken auch die Bedingungen für die Wirksamkeit des Religionsunterrichts enthält und stützen sich dabei auf die anthropologischen, soziologischen und psychologischen Implikationen des Sozialisations-Paradigmas. Der gesellschaftlich-kulturelle Zusammenhang begründet das Verhalten von Lehrern und Schülern, er bedingt auch das Gelingen oder Mißlingen der Verhaltensqualifikation, die durch den Religionsunterricht angestrebt wird. Religionsunterrichtliche Praxis, so schließt dieser Ansatz ein, ist ein Teil des Systems gesellschaftlicher Prozesse und übt Funktionen aus, die durch diesen Zusammenhang bedingt sind: er trägt dazu bei, sozial bedeutsame Verhaltensmuster von der Gesellschaft durch die Lehrer auf die Schüler zu übertragen. Religionsunterrichtliches Handeln wird so der Frage nach seinen gesellschaftlichen Funktionen und damit nach seinen effektiven Auswirkungen auf die gesellschaftliche Situation unterworfen. Es wirkt daran mit, die Schüler zu befähigen, sich dem sozialen Geschehen einzugliedern und daran teilzunehmen. Die Einsicht in die soziale Funktion der Schule und des Religionsunterrichts soll nach dem Verständnis der Autoren dazu dienen, über Möglichkeiten sinnvoller Gestaltung des Faches Auskunft zu geben und über seine Ausführung im einzelnen rational zu entscheiden. So drückt sich in der Aufnahme des Sozialisationskonzeptes in die Religionspädagogik gewissermaßen

---

47) vgl. D.Stoodt (1970 a), S.159, besonders die Thesen Nr. 1-3, 5 und 7; H.Rauschenberger ebd. S.160 Thesen 6 und 7; G.Otto (1970), S.325 f, besonders die Thesen 1-3

ein empirisch-kritisches Motiv[48] aus: Die gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten eines vernünftig-kritischen Religionsunterrichts sollen freigelegt werden.

Diese Absicht einiger Religionspädagogen offenbart zugleich ein zweites Motiv dafür, die Sozialisationstheorie für die religionspädagogische Theorie und Praxis zu nutzen. Stoodt und Otto vertreten engagiert das Interesse an einer kritischen Freisetzung der Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Gesellschaft. Dieser verbindet sich nach ihrer Auffassung notwendig mit der Funktion schulischen Handelns, die Schüler in die Gesellschaft zu integrieren, indem ihnen die sozial bedeutsamen Verhaltensmuster vermittelt werden. Der Religionsunterricht soll dagegen dem Schüler helfen, sich diesem Druck zu widersetzen und sich, soweit möglich, von den "Zwängen" der gesellschaftlichen Verhältnisse zu "befreien".[49] Er soll wie jedes erzieherische Wirken dem Schüler einen Zuwachs an Selbstbestimmung gegenüber seiner Umwelt ermöglichen, indem er ihn zu einer kritischen Rationalität anleitet, mit deren Hilfe er diese Umwelt zu durchschauen und nach Möglichkeit verändernd zu gestalten lernt.[50] Damit wird der Religionsunterricht der umfassenden erzieherischen und gesellschaftspolitischen Aufgabe zugeordnet, zur "Veränderung/Verbesserung der Le-

---

48) Das empirisch-kritische Motiv, das hier den Autoren D.Stoodt, H.Rauschenberger und G.Otto unterstellt wird, besteht zunächst sicher nur ihrer Absicht nach. Der konstruktive Charakter und die Vielschichtigkeit des Sozialisationsparadigmas verbieten es, diesem selbst die Geltung eines exakten Begriffs oder einer empirisch gesicherten Theorie zuzumuten. Das empirische Motiv der genannten Religionspädagogiken kann sicher nur in Verbindung mit ihrem emanzipatorischen und praktischen Interesse beurteilt werden. Zu den Folgen dieser Verbindung vgl. u.S.54 f

49) vgl. G.Otto (1970), S.326, besonders These 4.3

50) vgl. ebd. und These 8;vgl. auch H.Rauschenberger in D.Stoodt (1970 a), S.160 besonders die Th. 4

benssituation und Lebensmöglichkeit"[51] der Schüler beizutragen. Er muß deshalb kritisch und mit dem Willen zu emanzipatorischem Handeln praktiziert werden.

Das funktionale Sozialisationskonzept dient dabei zur Legitimation, die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts gegenüber den herkömmlichen Auffassungen neu zu bestimmen: Die Integrationsfunktion schulischen Handelns begründet die Forderung, auch im Religionsunterricht "freisetzende" und "ausgleichend-kompensatorische Erziehung" anzustreben.[52] Ein solches Programm verfolgt weitergehende Ziele als die, die in älteren Konzeptionen formuliert wurden und nach denen die Schüler den "geistigen Umgang" mit dem Zeugnis der Schrift[53] oder den "sachgemäßen eigenen Umgang" mit der christlichen Überlieferung[54] lernen sollten. Die neue Aufgabenstellung ergibt sich nach D.Stoodt und G.Otto notwendig aus der Feststellung, daß der Religionsunterricht funktional einen Teil der An- und Einpassung der Schüler in die Umwelt bewirkt: Wenn der Unterricht schon dazu beiträgt, den Schüler nach den Erwartungen seiner Umwelt zu formen, dann soll er sich auch nach Kräften darum bemühen zu gewährleisten, daß der Schüler entgegen allem Anpassungsdruck in Freiheit zu sich selber finden kann! Diese neue, nachdrücklich betonte Aufgabenstellung enthält demnach eine abwertende Kritik der sozialen Funktion des Faches unter dem Gesichtspunkt der Intentionalität religionsunterrichtlichen Handelns. Die Verknüpfung der Aspekte der Funktionalität und

---

51) vgl. G.Otto (1970), These 8
52) vgl. G.Otto, ebd. S.325,These 2.2; vgl. E. Schwarz (1969), besonders S.47 f
53) s.o. S.36
54) G.Otto (1968), S.79

der Intentionalität des Unterrichtens scheint dabei im Prinzip sachgemäß zu sein. Denn ein Religionsunterricht, der nur "funktional" betrieben würde, verselbständigte sich gleichsam zu einem mechanischen Geschehen und verzichtete auf die Chancen planvoller, zielstrebiger Gestaltung. Würde er jedoch umgekehrt nur hinsichtlich seiner Ziele bedacht und seine Funktionalität außer acht gelassen, dann müßte er jeden Realitätsbezug verlieren, weil die realen Bedingungen des unterrichtlichen Handelns nicht beachtet und die Realisierung der Ziele dem Zufall überlassen wäre. Insofern erscheint die Verbindung der Analyse der Unterrichtsbedingungen im funktionalen Zusammenhang mit der Bestimmung der Unterrichtsintentionen notwendig und sachlich geboten. Jedoch ist diese Verknüpfung in der Form der Gegenüberstellung von Sozialisation und Emanzipation äußerst problematisch, weil in ihr zwei grundverschiedene Formen theoretischer Arbeit kurzgeschlossen werden, die streng unterschieden bleiben müssen: ein analytisches Vorgehen, durch das die Effektivität des Unterrichtens im Zusammenhang sozialer Prozesse untersucht werden kann und ein hermeneutisch-normatives, das nach der Erwünschtheit und damit nach dem Wert der möglichen oder tatsächlichen Unterrichtsergebnisse fragt. Beide treffen im Vollzug des Unterrichtshandelns zusammen, müssen aber theoretisch unterschieden bleiben, bevor sie im Blick auf das gemeinsame Ausgangsproblem auch wieder einander zugeordnet werden können.

2.3.2 Effektivität und Qualität religionsunterrichtlichen Handelns

Die Analyse der Bedingungen religionsunterrichtlichen Handelns im Rahmen seiner gesellschaft-

lichen Funktionen richtet sich auf das Problem der Effektivität des Unterrichtsgeschehens. Sie ermöglicht eine wichtige unterrichtspraktische Unterscheidung: Funktionale und beabsichtigte Wirkungen des Unterrichts müssen nicht identisch sein. Der Religionsunterricht wirkt allein durch seinen Vollzug im Handeln von Lehrern und Schülern - auch dann, wenn die dieses Handeln leitenden Ziele den Unterrichtsprozeß gar nicht wesentlich bestimmen. Der Unterricht "funktioniert" im Zusammenhang übergreifender gesellschaftlicher Prozesse auch unabhängig von den bewußten Intentionen seiner Akteure,[55] und jede weitere Stunde Unterricht in diesem Fach führt diesen Wirkungsprozeß fort. So gesehen ist jede Stunde Religionsunterricht effektiv. Von dieser funktionalen Wirksamkeit sind die vom Lehrer und von den Schülern absichtlich herbeigeführten Wirkungen zu unterscheiden. Sie können mit den funktionalen Wirkungen identisch sein, sie können aber auch von ihnen abweichen, über sie hinausführen oder auch von ihnen behindert oder sogar völlig verhindert werden. Die Unterscheidung von funktionalen und intendierten Wirkungen des Unterrichts ermöglicht es, seine Ergebnisse differenziert zu analysieren und vor allem unterschiedlich zu bewerten. Sie nötigt allerdings auch dazu, die Frage nach den Bedingungen unterrichtlichen Handelns auf den Gesichtspunkt der Qualität der Unterrichtsergebnisse auszudehnen: Unter welchen Bedingungen kann die erwünschte Qualität der Lernergebnisse zustande kommen und durch welche didaktischen Maßnahmen wird sie gefördert?

---

55) s.o. S. 33 und Anm. 5 und 6

Um dieses Problem zu lösen, muß untersucht werden, wie die bewußt verfolgten Handlungsziele entstehen und im Unterricht zur Wirkung kommen, d.h. wie sie im Unterricht "funktionieren" und unter welchen Bedingungen sie die qualitativen Folgen auslösen können, die die handelnden Personen von ihnen erwarten. Die Wirkungsbedingungen der handlungsorientierenden und ihrem Charakter nach normativen Zielsetzungen müssen also in die funktionale Analyse des Unterrichts einbezogen werden. Diese Aufgabe ergibt sich zwingend, wenn die Praktiker und die Theoretiker des Religionsunterrichts zu recht von der Annahme ausgehen können, daß der Unterricht an Effektivität und Qualität zugleich gewinnt, wenn die handelnden Personen zielstrebig bestimmte Absichten in ihm zu verwirklichen suchen und ihn nicht nur gewohnheitsmäßig-rituell vollziehen. Bei dieser Analyse dürfen die Intentionen aber nicht nur formal, sondern sie müssen in ihren inhaltlich-konkreten Gestalt berücksichtigt werden, wenn sie als wirksame, den Unterricht qualifizierende Faktoren identifiziert werden sollen. Andernfalls kann entweder nur ihre formale Wirksamkeit oder nur ihre qualifizierende Bedeutung festgestellt werden, nicht aber ihr Beitrag zur wirklichen Herstellung der beabsichtigten Qualität der Intentionen.

Damit aber sprengt das Problem der Unterrichtsintentionen den Rahmen einer funktionalen Analyse der Unterrichtsprozesse. Es entwickelt eine eigene Dynamik, die auf eine normative Kritik des Unterrichts zielt und sich als Qualitätsproblem gegenüber der Effektivitätsfrage verselbständigt. Von der Curriculumtheorie her ist bekannt, daß die Unterrichtsziele sowohl im Blick auf die "Bedingungen zu ihrer Verwirklichung" als auch hinsichtlich der "Bedürfnisse und Innovationswünsche" der handelnden Personen und ihrer Auftraggeber überprüft werden müssen;

sonst können "Diskrepanzen zwischen dem Erreichten und dem Erwarteten" auftreten und zu "dysfunktionalen Verfestigungen" im Bildungsprozeß führen.[56] Die Bestimmung von Unterrichtszielen schließt einen normativen Wertungsvorgang ein. Der religionspädagogische Theoretiker vollzieht ihn, wenn er die Aufgaben des Faches festsetzt, der Praktiker, wenn er in der Planung seine Absichten festlegt und sich für entsprechende Schritte in seinem Unterrichtshandeln entscheiden. Diese Absichten normieren das Handeln des Lehrers in einer identifizierbaren Weise und wirken in ihrer inhaltlich-konkreten Gestalt in den Unterrichtsverlauf hinein. Sie tragen damit zwar formal auch zur Effektivität des Unterrichts bei, werden aber vor allem zu einem inhaltlich gefüllten Maßstab seiner qualitativen Wertung. Denn in ihnen ist festgelegt, was der Unterricht sinnvollerweise bewirken muß, wenn er die ihm gestellten Aufgaben lösen soll. An diesen Soll-Werten müssen die Ergebnisse gemessen werden. Sie machen eine Kontrolle erforderlich, die nicht nur das Ausmaß der realisierten Ergebnisse feststellt, sondern auch beurteilt, inwieweit sie den gesetzten Normen genügen. Das heißt, die Intentionalität des religionsunterrichtlichen Handelns unterwirft den Vollzug des Religionsunterrichts nicht nur dem Kriterium der Effektivität, sondern auch dem der Qualität. Neben die Effektivitätsanalyse tritt deshalb die Qualitätsprüfung. Wie aber die funktionale Analyse den Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, von Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen untersucht, so muß auch die qualitative Kritik des Unterrichts einen Zusammenhang zwischen

---

56) vgl. K.E.Nipkow (1970), S.257 f; S.B.Robinsohn (1972), S.6 ff

den am Ende vorhandenen Qualitäten in Form von Verhaltensdispositionen und -qualifikationen der Schüler und den Handlungen im Unterricht selbst herstellen, durch die allein die Realisierung erfolgen konnte; diese aber schließen ihrerseits die Intentionen des handelnden Lehrers und ihre Voraussetzungen in der schulischen Organisation, in der gesellschaftlichen Situation und in der Verfassung der beteiligten Personen ein.
In der Praxis des Religionsunterrichts gehen effektive und qualitative Aspekte Hand in Hand. Sie verbinden sich untrennbar auf Grund der Sinnorientierung bzw. Absichtlichkeit des unterrichtlichen Handelns. Der Lehrer verfolgt zielstrebig seine Intention, z.B. die Schüler zu einem Problemlösungsverhalten in sozialen Konfliktsituationen zu befähigen. Er wirkt damit im Zusammenhang von Funktionen auf die Schüler ein, die als "schulische Sozialisation" bezeichnet werden können und ihm die Rolle eines Sozialisations-"Agenten" aufdrängen. Er handelt unter Einsatz von effektiven Methoden wie Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Textanalyse und handelt in alledem unter den Bedingungen der gegenwärtigen sozial-kulturellen Situation. Die Wirkungsvorgänge und Funktionen, die er damit ausübt, sind für sich genommen wertneutral, bekommen aber durch die Absicht des Lehrers, Problemlösungsverhalten zu konstituieren, einen wert- bzw. sinnhaften Charakter. Dieses Verhalten in operationalisierter Form zu bestimmen, entlastet nicht von der Aufgabe, das durch den Unterricht tatsächlich herbeigeführte Verhalten daraufhin zu beurteilen, ob es im Sinne der Unterrichtsabsicht als Problemlösungsverhalten gelten kann. Der Wertaspekt kommt also durch die Identifizierung der effektiven Unterrichtsprozesse im Blick auf den beabsichtigten Handlungssinn zustande. In

den Unterrichtsvollzügen verbinden sich demnach effektiv-funktionale Prozesse mit intentional-sinnhaften Interpretationen des Geschehens. In der Analyse müssen beide unterschieden werden, weil sie verschiedene Fragehinsichten betreffen; im Blick auf den realen Unterricht müssen sie aber auch theoretisch miteinander vermittelt werden, weil sie einen ganzheitlichen Sachverhalt, das unterrichtliche Handeln, betreffen. Nur wenn das gelingt, kann religionsunterrichtliches Handeln überhaupt in seinem spezifischen Charakter theoretisch erfaßt werden. Grundlage für den Versuch, beide Aspekte so zu entfalten, daß sie unterscheidbar bleiben und doch miteinander integriert werden können, muß ein Modell unterrichtlichen Handelns sein, weil allein im handelnden Vollzug sowohl die Bedingungen als auch die Folgen und sowohl die effektiven als auch die qualitativen Aspekte des Religionsunterrichts miteinander verbunden sind.

In den sozialisationstheoretisch konzipierten religionsunterrichtlichen Theorien werden die effektiv-funktionalen und die qualitativ-intentionalen Aspekte des Unterrichtshandelns nicht ausreichend unterschieden. Dadurch werden grundlegende Probleme verdeckt oder neu geschaffen. Sie entstehen dadurch, daß der Sozialisations-Begriff einem wertorientierten Theorie- und Unterrichtskonzept einverleibt wird. Nach G.Otto und H.Rauschenberger ist die gesellschaftliche und kulturelle Situation gegenwärtig so beschaffen, daß durch die unterschiedlichen sozioökonomischen Lebensbedingungen der einzelnen Familien eine "Ungleichheit" in den Lernvoraussetzungen gegeben ist,[57] die die Schule nicht weiter "verschärfen" darf, sondern vielmehr

---

57) vgl. bes. K.Mollenhauer (1968), passim und U.Oevermann (1970), passim

"verhindern" muß.[58] Auch D.Stoodt setzt bei einem negativen Befund über die gesellschaftliche Situation ein: Sozialisation und Religion wirken "vor-rational", "vor-wissenschaftlich" und "vor-politisch", führen zur "Verinnerlichung der kulturspezifischen sozialen Kontrolle" und dienen der "sozialen Fixierung" der Kinder[59], deshalb müssen die im Sozialisationsprozeß erworbenen"Vorstellungen und Einstellungen... eruiert und geklärt, bessere erarbeitet und eingeübt werden".[60] Der Begriff der "Sozialisation" steht also bei allen drei Autoren sowohl für die empirische Analyse der sozialen und kulturellen Situation, unter deren Bedingungen die Schule arbeitet, als auch für das - der Tendenz nach negative - Urteil über diese Situation! Diese wertende Kritik funktioniert den Begriff der Sozialisation aus einem sozialwissenschaftlichen Konstrukt in eine normative Formel um. Bezeichnete das sozialwissenschaftliche Konstrukt Vorgänge in den verschiedenen Gruppen und Teilsystemen einer Gesellschaft, so werden diese Vorgänge nun unter Bezugnahme auf die Gesamtgesellschaft als "un"-gleich, "un"-verantwortlich und "ir"-rational gewertet. Folgerichtig stellen die genannten Autoren für die Reform des Schulwesens und jedes Unterrichtshandelns die Norm auf, sie müßten dem sozialen Ausgleich und der Freisetzung der Schüler zu individueller Mündigkeit dienen.[61] Ohne damit das Urteil schon in der Sache zu diskutieren, wird damit jedoch aus der "Analyse" der sozialen Prozesse unter der Hand eine "Diagnose" der gesellschaftlichen Situation, die auf schnell-

---

58) vgl. G.Otto (1970), These 1.1 und 3, S.325 f
59) vgl. D.Stoodt (1970 a), S.159, These 2 und 6
60) vgl. ebd., S.160, These 7
61) vgl. die Formel von der "freisetzenden Erziehung", vgl. E.Schwartz (1969), S.23 ff und S. 89 ff

stem Wege auch nach einer "Therapie" verlangt.[62] Die Analyse wird zum Mittel, Handlungsnormen zu legitimieren, die darauf ausgerichtete religionspädagogische Theorie zur "Medizin" für die Genesung der Gesamtgesellschaft.
Durch diese kurzschlüssige Verbindung von Analyse und Werturteil aber entsteht ein gefährlicher Zirkel. Das Interesse an der kritischen Emanzipation der Schüler, das die Zieldimension des Unterrichtshandelns beherrscht, setzt nun die These vom "Anpassungsdruck" der Gesellschaft und von der "Ungleichheits"-Funktion der schulischen Sozialisation voraus: Befreiung tut not, weil die herkömmliche Erziehung die Unfreiheit auf Dauer stellt! Diese These wird ihrerseits als Ergebnis sozialwissenschaftlicher Analysen ausgegeben, sie funktioniert aber auch als Bezugsrahmen für weitere Forschungen im Bereich der Sozialisation. In ihnen wird dann weiterhin das negative Vorverständnis von der gesellschaftlichen Sozialisation als ganzer leitend wirksam, obwohl dieses Vor-Urteil wegen seiner Totalität und wegen der hochkomplexen Vielschichtigkeit der Sozialisationsprozesse insgesamt weder bewiesen noch widerlegt werden kann.[63] Mit seinem bestimmenden Einfluß auf die weitere Sozialisationsforschung trägt es aber selber dazu bei, die engagierte Forderung nach mehr Emanzipation zu untermauern. Es droht also eine Argumentation im Kreis auf der Basis nicht objektivierbarer Voraussetzungen.

Damit schadet die kurzschlüssige Verbindung von strukturell-funktionaler und intentional-normativer Reflexion der Theorie des Religionsunterrichts mehr als daß sie ihr nützt. Das zeigt sich an inne-

---

62) vgl. G.Otto (1970), S.325, These 1.1, vgl. Rauschenberger (D.Stoodt 1970 a), S.160, These 6
63) vgl. H.-D.Bastian (1972), S.240

ren Inkonsequenzen der vorliegenden Entwürfe. Sie lassen offen, wie sich denn das Postulat, ein kritisch-emanzipatorisch wirkender Religionsunterricht sei notwendig, zu der Möglichkeit verhält, einen solchen Unterricht effektiv durchzuführen. Das Postulat setzt voraus, daß ohne einen solchen Unterricht kritisch-mündiges Verhalten der Schüler nicht ausreichend oder gar nicht ermöglicht wird. Die Begründung dafür kann nur lauten: Die Prozesse der Sozialisation sind nicht geeignet, Selbstbestimmung und kritische Haltungen bei den Schülern zu fördern, weil sie einseitig - oder überwiegend - der Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Systems dienen; diese aber werden am wirksamsten durch die Anpassung und Integration der nachwachsenden Generation gefördert.[64] Diesem Urteil nach aber ist ein effektiver emanzipatorischer Unterricht nur möglich, wenn die Sozialisationsbedingungen und -prozesse für das schulische Handeln außer Kraft gesetzt werden können; denn nur dann kann der Unterricht die neue Qualität gewinnen, die unter den bisherigen Bedingungen angeblich nicht möglich war. Dagegen spricht aber die Tatsache, daß auch der emanzipatorisch gemeinte Religionsunterricht mit dem Ziel: "Veränderung/Verbesserung der Lebenssituation und Lebensmöglichkeit"[65] als eine Form des sozialen Handelns angesehen werden muß und deshalb einschließlich seiner Intentionen an die bestehenden gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen des Handelns gebunden bleibt, die schon bisher die Effektivität des Unterrichts bestimmt und die Freisetzung der Schüler zur Mündigkeit erfolgreich verhindert haben.

---

64) vgl. H.Fend (1974), S.11
65) s.o. S.45f und Anm. 51

Statt also die Frage zu beantworten, woher denn der emanzipatorisch gemeinte Unterricht unter den realen sozial-kulturellen Bedingungen seine eben diese Bedingungen verändernde Kraft nimmt, weichen D.Stoodt und G.Otto darauf aus, die Möglichkeit eines qualitativ neuen Religionsunterrichts und damit einer "verbesserten" Sozialisation[66] unabhängig von den realen gesellschaftlichen Verhältnissen zu suchen.[67] Sie postulieren mit J.Habermas eine Fähigkeit des Menschen, einen "herrschaftsfreien Diskurs"[68] über seine elementaren Bedürfnisse und über die Ziele seines Handelns zu führen. Diese Fähigkeit wurzelt nach J.Habermas in einer "kommunikativen Kompetenz",[69] durch die sich die Menschen zu einer "idealen Kommunikationsgemeinschaft"[70] zusammenschließen können. In ihr können sie - unabhängig von den bestehenden gesellschaftlichen und geschichtlichen Daseinsbedingungen - ihre wirklichen Interessen artikulieren und im Bedarfsfalle auch gegen die in den realen Verhältnissen herrschenden Zwänge Position beziehen. Mit dieser Konstruktion wird die Möglichkeit, die bestehenden Daseinsbedingungen generell in Frage zu stellen, "transzendental-hermeneutisch"[71] begründet; sie wird a priori unterstellt und damit ihre Unabhängigkeit von den zu kritisierenden realen Verhältnissen geradezu garantiert. Diese Unabhängigkeit wird aus der entsprechenden Auffassung von der aufgeklärten Vernunft gefolgert.

---

66) s. besonders auch H.Rauschenberger (Stoodt 1970 a), S.160, These 7
67) vgl. D.Stoodt (1971), S.299 ff;
68) vgl. D.Stoodt (1971), S.300
69) vgl. J.Habermas (1975), passim
70) vgl. D.Ulich (1976), S.88
71) vgl. D.Ulich (1976), S.88 f; vgl. W.Karb (1976), S.26 ff

Diese kann gerade deshalb kritisch sein, weil sie von den empirischen Bedingungen des menschlichen Daseins absieht und dadurch fähig ist, "den Ablauf der innerweltlichen Ereignisse nach den (dem Bewußtsein) eigenen Maßstäben zu messen. Das Bewußtsein findet diese Maßstäbe in sich selbst..." Es setzt sich selbst autonom und vermag so, seine Erkenntnisgegenstände zu "verobjektivieren".[72] Diese Konstruktion hat aber den Nachteil, daß sie die Möglichkeit zur kritischen Emanzipation so sehr den realen Verhältnissen entrückt, daß sie sie nicht mehr auf die "Vernünftigkeit der handelnden Subjekte" und die "sie konstituierenden interaktiven Handlungen" zurückführen kann, um sie auch als "historische und lebensgeschichtliche Errungenschaften" aufzuzeigen,[73] das heißt, als geschichtliche Realität. Die Möglichkeit kann also jederzeit behauptet werden, ihre Verwirklichung ist aber nirgends im Kontext des realen gesellschaftlichen Geschehens identifizierbar.[73a] Die Folgen dieser "transzendental-hermeneutischen" Ableitung liegen auf der Hand: Das kritische Bewußtsein und das praktische, also effektive, reale Handeln treten auseinander. Es entsteht eine Kluft zwischen Absicht und Wirklichkeit in den Handlungsvollzügen, die nicht mehr wechselseitig überwunden, sondern nur noch in einer Richtung überbrückt werden kann: Kritische Rationalität normiert als Grundlage emanzipatorischer Praxis einseitig das praxisverändernde Handeln bzw. die emanzipatorische Absicht er-

---

72) vgl. W.Anz (1957), Sp. 1113

73) s.o. Anm. 70; vgl. dazu auch die Bemühungen K.-O.Apels um eine "Erkenntnisanthropologie" als Grundlage für eine umfassende Wissenschaftstheorie in: ders. (1975), passim

73a) Zum Problem von Lernzielentscheidungen in diesem Zusammenhang stellt D.Pohlmann fest: "Einerseits müssen Lernziele auf der ersten Ebene (reale Kommunikation) mit Bezug auf die Legitimationsebene des Diskurses gefällt werden, um nicht unkritisch zu bleiben, andererseits setzen Lernzielentscheidungen auf der Diskursebene die erste Ebene voraus, um empirisch bezogen zu bleiben", vgl.ders. (1976), S.393

zwingt neue Formen des religionsunterrichtlichen Handelns. Sie unterliegt aber ihrerseits keinerlei Korrektur durch den praktischen Umgang mit der kulturellen Wirklichkeit, da sie selber den Bedingungen dieser Wirklichkeit nicht unterliegt. Eine Rückmeldung aus der Praxis an die als emanzipatorisch behauptete Theorie wird unmöglich. Es bleibt unberücksichtigt, daß auch die kritisch-emanzipatorischen Denker ihre Überlegungen im Kontext einer geschichtlich und gesellschaftlich determinierten Situation vollziehen, die ihre persönliche Disposition und ihren praktischen, realen Diskurs bedingen.
Damit aber droht der Religionspädagogik eine neue dogmatische Autorität. Das emanzipatorische Interesse setzt sich in dem Bewußtsein absolut, Ausdruck der vernünftigen Selbstbestimmung der Menschen mittels einer idealen Kommunikation zu sein. Es bestimmt die Theorie des Religionsunterrichts, indem es vorschreibt,was dieser Unterricht leisten soll; die Theorie normiert ihrerseits den Vollzug des religionsunterrichtlichen Handelns. Eine Korrektur der Theorie von der weitergeführten Analyse der Praxis ist im Entscheidenden nicht möglich, da sich die Aufgabenstellung nicht aus der Praxisanalyse ergibt, sondern über sie aus den leitenden Interessen heraus entschieden wird. Eine Kritik der Interessen von der Praxisanalyse her aber ist ganz unmöglich, weil diese Interessen unbeeinflußt von der gesellichaftlich-geschichtlichen Praxis festgelegt sind. So entsteht ein Ungleichgewicht im Verhältnis von Theorie und Praxis: die Praxis ist von der - normativ urteilenden - Theorie abhängig, die Theorie von der Praxis letztlich unabhängig. Damit aber wird die Abhängigkeit der Theorie,auch einer am kritischen Erkenntnis- und Freiheitsinteresse orientierten Theorie,

von einer gesellschaftlich und geschichtlich geprägten Lebens- und Handlungssituation verdeckt. Das wird in einer doppelten Hinsicht deutlich: Erstens enthält die Rückbindung der religionspädagogischen Theorien an das emanzipatorische Erkenntnisinteresse die Anerkennung des Tatbestandes, daß auch der Theoretiker praktisch und interessengeleitet "handelt", wenn er theoretische Probleme reflektiert: er will im Zusammenhang einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Praxis durch seine theoretische Arbeit Befreiungsprozesse fördern! Er setzt also bei seiner Arbeit eine bestimmte Praxissituation voraus, auf deren Veränderung er hinarbeitet. Daraus ergibt sich die kritische Rückfrage, welchen sozialen und kulturellen Bedingungen sein eigenes Theorien-bildendes Handeln unterliegt.[74] Erst wenn diese Frage beantwortet ist, kann auch die Möglichkeit geprüft werden, ob und inwieweit die Begründung der Möglichkeit von Freiheit jenseits von Gesellschaft und Geschichte und doch gesellschaftlich- und geschichtlich - konkret erfolgen kann. So stehen D.Stoodt und G.Otto als "kritische" Religionspädagogen in Auseinandersetzung mit den Vertretern der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule,[75] ebenso auch mit bestimmten ausgewählten Überlieferungen.[76] Für D.Stoodt gilt: "Mündigkeit und biblischer Gott gehören zusammen", deshalb muß der Religionsunterricht "die Bibel für die Emanzipation des Menschen in Anspruch" nehmen;[77] G.Otto greift statt auf die biblische Überlieferung auf die Tradition der marxistischen Religionskritik zurück; er will den Religionsunterricht als "religionskritische(n) Unterricht"

---

74) Gerade für die religionspädagogischen Theoretiker gilt deshalb auch die Mahnung K.Dienst's, "die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen für ihre eigene Theorie und Praxis (mitzureflektieren)"; s.ders. (1976), S.216

75) vgl. D.Stoodt (1971), besonders S.299 ff; G.Otto (1974 a und b); (1975), S.23 ff

76) vgl. D.Stoodt (1971 b), bes. S.119 ff

77) vgl. ebd. S.120; s.a.ders.(1971 a), S.308; "symbolische Interaktion vom Evangelium her"

begreifen, in dem "Religionskritik angesichts heutiger Verhältnisse weitergedacht wird".[78] Unterliegt demnach auch die theoretische Position des Religionspädagogen den Bedingungen einer bestimmbaren sozial-kulturellen Situation,[79] so ist daraus als zweiter Hinweis zu entnehmen, daß die qualitative Kritik der effektiven Sozialisationsprozesse durch eine funktionale Kritik der qualitativen Urteile über sie ergänzt werden muß. Denn die eigentlichen Bedürfnisse und Interessen werden zunächst einmal nicht unter idealen, sondern realen Kommunikationsbedingungen artikuliert im Vollzug einer realen Kommunikationsgemeinschaft unter bestimmten Personen und Personengruppen. Erst die Analyse der Praxisbedingungen dieser Kommunikations- und "Reflexionshandlungen"[80] kann Aufschluß darüber geben, ob und in welchem Maße ein wirklicher, d.h. effektiver Zuwachs an Mündigkeit und Freiheit für die betroffenen Personen im sozialen Handeln realisiert werden kann. Erst sie erlaubt auch, die Frage systematisch zu erörtern, ob und in welchem Verständnis theoretisch-kritisch von Emanzipation im sozialen Prozeß überhaupt geredet werden kann. Das transzendental-hermeneutische Postulat einer idealen Kommunikationsgemeinschaft vermag vielleicht, die Möglichkeit unverzerrter Kommunikation zu begründen, keinesfalls aber ihre Verwirklichung zu veranlassen. Es macht aber die Analyse der praktischen Voraussetzungen einer radikal-kritischen Theoriebildung scheinbar überflüssig, da diese den sonst für das prakti-

---

78) vgl. Otto (1972), S.16; s.a.ders. (1970 b), S.23

79) Treffend formulieren P.Biehl und H.-B.Kaufmann: "Eine über sich selbst aufgeklärte Aufklärung erkennt heute ihre eigene Rückbindung an bestimmte historische und gesellschaftliche Bedingungen, die aufgenommen werden müssen, wenn Vernunft praktisch werden soll", dies. (1975), S.11

80) vgl. H.Schröer (1977), S.173

sche Handeln geltenden Bedingungen angeblich nicht unterliegt. Es scheint der Wirklichkeit des sozialen Handelns vielmehr prinzipiell überlegen zu sein, ist es jedoch nur in der Form einer "idealen" Konstruktion. Sucht man aber eine Antwort auf die Frage, unter welchen Bedingungen ein kritisch-rational qualifiziertes Denken und Handeln realisiert und durchgesetzt werden kann, dann stellt sich die Aufgabe, die historischen und sozialen Bedingungen solcher Denk- und Handlungspositionen zu untersuchen, die sich als qualifiziert kritisch, rational und emanzipatorisch ausgeben oder als solche gelten können. Auch eine Theorie des kritisch orientierten religionspädagogischen Handelns muß deshalb die sozialen und geschichtlichen Bedingungen ihrer selbst reflektieren.

2.3.3 Der funktionale und der hermeneutische Charakter der Bedingungen des religionsunterrichtlichen Handelns

Kritisch-rational qualifiziertes Denken und Handeln wird im Bereich des Religionsunterrichts in dreifacher Form zum Problem,

- als Handeln der Lehrer im Unterricht, durch das sie die Schüler fördern sollen,
- als Handeln der religionspädagogischen Theoretiker, die im Kontext einer umfassenden gesellschaftlichen Praxis das Handlungsfeld "Religionsunterricht" erforschen und mit ihren Erkenntnissen zu einer effektiveren und zugleich sinnvollen Praxis in diesem Bereich beitragen sollen,
- als Handeln der Schüler, zu dem sie durch den Religionsunterricht befähigt werden sollen.

Schüler, Lehrer und Theoretiker denken und handeln eingebettet in ein Netz von sozialen Beziehungen und Ordnungen, Funktionen, Normen und Sinngebungen; darin liegen die sozialen Bedingungen ihres Tuns. Sie handeln dabei - in verschiedenem Maße - bewußt und absichtlich und sind an die Zielsetzungen und Sinngebungen gebunden, die die Gesellschaft und ihre Gruppen ihnen in unterschiedlicher Weise vorgeben. Jedoch beschränken sie sich in ihrem Verhalten nicht darauf, die gesellschaftlichen Erwartungen ständig zu reproduzieren, vielmehr stellen sie sich ihnen auch bewußt gegenüber, schaffen sich so eine Distanz und differenzieren gewissermaßen den Grad ihrer Geltung für ihre einzelnen Aktionen. So versucht der Lehrer, die ihm von der Öffentlichkeit gesetzten Ziele und ihre Bedeutung zu verstehen, sie selbständig zu artikulieren und in einer situationsgemäßen Form zu realisieren. Damit vollzieht er die ersten Schritte einer Kritik, die sein Handeln qualifiziert und durch sein Handeln eventuell auch auf seine soziale Umgebung zurückwirkt. Er gestaltet so aktiv das soziale Geschehen mit. Dabei ist er nicht nur den funktionalen Gesetzmäßigkeiten im System der Schule unterworfen, sondern handelt auch unter den Bedingungen einer geschichtlich gewordenen Situation. Denn die gegenwärtige Verfassung der Schule, der Unterrichtsformen und auch des Faches "Religionsunterricht" hat sich im Laufe einer historischen Entwicklung herausgebildet und bildet deren vorläufigen Abschluß. Sie ist auch in der Gegenwart einem geschichtlichen Wandel unterworfen und kann sich weiterhin verändern und entwickeln. So unterliegt das Handeln des Religionslehrers auch geschichtlichen Bedingungen. Die jeweiligen Zielsetzungen und Formgebungen des Religionsunterrichts muß er in ihrer geschichtlichen

Bedingtheit sehen und zu verstehen versuchen. Das stellt ihn vor die Aufgabe, den Sinn und die Ziele seines unterrichtlichen Handelns durch interpretierende und verstehende Auslegung ihrer geschichtlich überlieferten und gesellschaftlich vorgegebenen Formen zu bestimmen. Nur so kann er auch die gegenwärtige Handlungssituation "interpretieren" und über seine Handlungsweisen "entscheiden".[81] Das bedeutet aber, daß die sinnhaft-qualitativen Merkmale und Maßstäbe des religionsunterrichtlichen Handelns durch hermeneutische Operationen zustande kommen. Der bewußt handelnde Lehrer gewinnt sie, indem er sich mit den gesellschaftlich gültigen und zugleich geschichtlich wandelbaren Sinn- und Wertformeln verstehend auseinandersetzt. Kritisch-rational kann er deshalb nur handeln, wenn er neben den gesellschaftlichen zugleich auch die geschichtlichen Bedingungen seines Tuns verstehend reflektiert.
Wie der Religionslehrer, so übt auch der religionspädagogische Wissenschaftler seine Arbeit im Rahmen gesellschaftlich-funktionaler Zusammenhänge und im Kontext geschichtlich-hermeneutischer Vorgänge aus. Einerseits analysiert er die Ereignisse und Handlungen im Feld der gegenwärtigen Praxis der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts und setzt dazu sozialwissenschaftlich-empirische Methoden und Erkenntnisse ein; Psychologie und Soziologie können so z.B. als "dienende" Wissenschaften der Katechetik bzw. Religionspädagogik untergeordnet werden,[82] sie können aber auch als Sozial- und Handlungswissenschaften zum kategorialen Rahmen einer empirischen bzw. kritischen Religionspädagogik erhoben werden.[83]

---

81) vgl. W.Popp (1976 a), S.12
82) vgl. K.Frör (1959), Sp. 1612
83) vgl. z.B. G.Otto (1974)

Andererseits untersucht er neben den Gesetzen, Regeln und Daten der gegenwärtigen religionspädagogischen Praxis auch die Geschichte der religionspädagogischen Theorie- und Konzeptbildung und schreibt sie fort, indem er die älteren Entwürfe und die ihnen entsprechende Praxis kritisch interpretiert und im Blick auf die gegenwärtigen Anforderungen und Bedingungen hin modifiziert. Er arbeitet nicht nur analytisch, sondern auch hermeneutisch. Dabei richtet sich jedoch seine analytische Arbeit nicht nur auf die gegenwärtigen praktischen und theoretischen Probleme und die hermeneutischen Operationen nicht allein auf die vergangenen. Vielmehr gehen beide Verfahrensweisen in beiden Forschungsbereichen Hand in Hand: Die Analyse der religionspädagogischen Praxis in Vergangenheit und Gegenwart steht sachlich notwendig neben der kritischen Interpretation ihrer Aufgaben und Ziele und ihrer Theorie, wie sie früher und heute bestimmt wurden und das praktische Handeln leiteten bzw. leiten.

Der religionspädagogische Theoretiker arbeitet jedoch nicht nur empirisch-analytisch und hermeneutisch zugleich, er ist dabei auch den sozialen und historischen Bedingungen seiner gegenwärtigen Arbeitssituation unterworfen. Er wendet die in seiner Gegenwart und in seiner Umwelt üblichen wissenschaftlichen Methoden an und reflektiert die Möglichkeiten und Aufgaben seines Faches in denjenigen Denkformen, die gegenwärtig in der Theologie und Pädagogik als sachgemäß und als kritisch gelten. Die Geschichte der Religionspädagogik bietet eine ununterbrochene Reihe von Beispielen dafür, wie das jeweilige zeitgenössische Denken und die jeweilige gesellschaftliche und kirchliche Erziehungspraxis die Formen und Methoden der wissenschaftlichen Arbeit beeinflussen. So hat

z.B. in der neueren Entwicklung die "realistische Wendung in der Pädagogik"[84] von einer ausschließlich geisteswissenschaftlichen Arbeit weg zu einer sozialwissenschaftlich-empirischen Forschung hin das Postulat einer "empirischen" Religionspädagogik[85] nach sich gezogen, dessen sachliche Notwendigkeit angesichts der gegenwärtigen Wissenschaftspraxis und der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen nicht bestritten werden kann; dem vergleichbar hat das hermeneutische Postulat einer ideologiekritischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis, das die Verfechter der Kritischen Theorie in den Sozialwissenschaften mit großem Echo vertreten haben,[86] ebenfalls eine fruchtbare und unverzichtbare Entwicklung in der wissenschaftlichen Religionspädagogik angestoßen.

Dem Einfluß der jeweiligen geschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die Praxis und Theorie einer kritisch-rationalen Religionspädagogik entspricht die Rückwirkung des kritisch-rationalen Denkens und Handelns im religionspädagogischen Feld auf die geschichtlich-gesellschaftliche Rahmensituation. Auch das wird in der neueren Geschichte des Faches deutlich. So haben die theoretische Arbeit und die neuen "Konzeptionen" den Religionsunterricht in der Praxis durchaus verändert und mittelbar auch das System "Schule" beeinflußt; analog dazu sind im Wissenschaftsbereich die Positionsbestimmungen der Religionspädagogik im Kontext der anderen Disziplinen fließender geworden. Die Impulse der dialektischen Theologie haben in Verbindung mit

---

84) vgl. H.Roth (1962), passim
85) vgl. K.Wegenast (1968), passim
86) vgl. Hermeneutik und Ideologiekritik (1971), passim

den geschichtlichen Ereignissen nach 1918 zu einer weitgehenden realen Ablösung des Religionsunterrichts kulturprotestantischer Prägung geführt; an seine Stelle rückte nach 1945 auf breiter Front die an der kirchlichen Predigt orientierte Evangelische Unterweisung. Das hermeneutische Konzept und die "Problemorientierung" haben ihrerseits wieder den verkündigenden Unterricht - in noch nicht genau feststellbarem Maße[87] - zu verändern vermocht und damit nicht nur einen inhaltlichen Wandel ausgelöst, sondern auch die "gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts" beeinflußt.[88] Nicht mehr die Befähigung zur Teilnahme am Leben der Kirchengemeinde ist - wenigstens im Ansatz - bewirkt worden, sondern die mittelbare Lösung individueller und sozialer Probleme unter Einbeziehung der christlichen Überlieferung wurde angebahnt, wenn auch die Ergebnisse im einzelnen keinesfalls immer den quantitativen und qualitativen Erwartungen der Beteiligten entsprechen.

Die gleichen Bedingungen, denen der Religionslehrer und der Theoretiker in ihrem kritisch-rationalen Handeln unterworfen sind, gelten auch für den Schüler, wenn auch mit der Einschränkung, daß dieser erst durch den Unterricht zu einem solchen Verhalten befähigt werden soll. Auch die Schüler bewegen sich eingebunden in ein Netz von sozialen Funktionen und Beziehungen und damit in Abhängigkeit von Wirkungszusammenhängen, denen sie sich nicht entziehen können und an denen sie passiv und aktiv teilhaben. Auch sie müssen lernen, sich den Erwartungen ihrer Umgebung und den Situationen, in denen sie leben und handeln, z.T. anzupassen, sie zum anderen

---

87) vgl. o.S. 41
88) vgl. D.Stoodt (1969), passim

Teil aber auch auf ihre Bedeutung hin zu befragen, zu beurteilen und in der Auseinandersetzung mit ihnen eigene Zielsetzungen und Deutungen zu entwickeln. Nur dann gewinnt ihr Verhalten bzw. Handeln die erwünschte kritische Qualität über die bloße Effektivität hinaus. Damit steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, die Schüler zu einem Verhalten zu befähigen, das einen hohen Grad von Komplexität besitzt und zugleich ein hohes Maß an Qualifikation erfordert. Auch darin lassen sich funktionale Aspekte von hermeneutischen unterscheiden, die jeweils auf gesonderte Bedingungsbereiche hinweisen, ohne daß diese im Blick auf das Ziel einer realen und qualifizierten Verhaltensbefähigung völlig von einander getrennt werden dürften. Denn was der Schüler lernen soll und ansatzweise auch lernt, ist zweierlei und führt doch zu einem ganzheitlichen Ergebnis: Er übt sich durch Nachahmung und unter Anleitung in gebräuchliche Verhaltensmuster ein und wendet sie gewohnheitsmäßig an - das gilt für den täglichen Gang zur Schule ebenso wie für die typischen Formen, in denen ein Schüler üblicherweise am Unterrichtsgeschehen teilnimmt; und er übt sich ebenfalls darin und lernt es, die Inhalte und Gehalte der kulturellen bzw. gesellschaftlichen Bildung aufzunehmen und zu verarbeiten, mit ihnen "umzugehen" und damit sein Verhalten zunehmend bewußter zu gestalten. Die technische Fertigkeit, sich den vorhandenen Lebensformen anzupassen, und die Fähigkeit, sie zu bedenken und zu beurteilen, müssen miteinander realisiert werden, wenn die Ziele des unterrichtlichen Handelns faktisch nicht zu wirklichkeitslosen Idealen überhöht oder aber auf bloße Techniken zur Anpassung an die erziehende Umwelt reduziert werden sollen. Denn "mündig",[89]

---

89) vgl. D.Stoodt (1971 b), passim

"solidarisch"[90] oder "kritisch-engagiert"[91] zu handeln, vermag nur ein Individuum mit umfassenden persönlichen Qualitäten, d.h. eine Person mit vielfältig "differenzierten" und zugleich "zentralisierten"[92] Fähigkeiten im kongnitiven, im affektiven und im pragmatischen Bereich. Nur eine solchermaßen ausdifferenzierte und integrierte Persönlichkeit kann in der Lage sein, angesichts der modernen komplizierten Lebensverhältnisse bzw. "Lebenssituationen"[93] entsprechend komplexe und dynamisch modifizierbare Verhaltensweisen zu vollziehen. Nur eine solche komplexe und hochwertige Befähigung der Person erlaubt es dem Schüler, seine eigenen Interessen handelnd zu vertreten und gleichzeitig auch die Bedürfnisse anderer Menschen im Konfliktfall noch zu respektieren. Nur sie ermöglicht es ihm, vernünftige Selbstbestimmung und kritische Anpassung praktisch zu verwirklichen.

Solche hochwertigen Qualifikationen erscheinen im Rahmen der gegenwärtigen Unterrichts- und Erziehungsbedingungen realisierbar. Das zeigen Versuche, die Intentionen für einen gesellschaftsbezogenen und zugleich kritisch-freisetzenden Religionsunterricht zu bestimmen und teilweise in operationalisierbare Lernziele zu überführen.

D.Stoodt hat hierzu mit aller Vorsicht "Orientierungspunkte für Theoretiker wie Praktiker"[94] angeboten. Er will, daß ein kritischer Unterricht der "Befreiung", der "Ermunterung" und der "Erneuerung" des Denkens und Handelns der Schüler dient und diese Leistung durch "Hilfe zur Selbstfindung", "Hilfe

---

90) vgl. D.Stoodt (1975),S. 25 u.ö.
91) vgl. G.Otto (1972), S.34; ders. (1972), S.11 f
92) s. R.Oerter (1976), S.22 ff
93) vgl. S.B.Robinsohn (1972), S.45
94) s. D.Stoodt (1975), S.25

zur Solidarisierung", "Hilfe zu stellvertretendem Handeln" und "Hilfe zu alternativischem Denken"[95] auch wirklich erbringt. Damit sind Zielsetzungen vorgezeichnet, die als Qualifikation für die Selbstbestimmung mündiger Schüler und für ein selbständiges Handeln gelten können, und die realisierbar erscheinen, wenn sie, wie P.Biehl und H.-B.Kaufmann erinnern, "im Zusammenhang der individuellen und lebensgeschichtlichen Bedingungen des Lernprozesses"[96] schrittweise weiter konkretisiert und operationalisiert werden und die "Mündigkeit"[97] nicht durch einen undifferenzierten Akt gesinnungshafter Entscheidung herbeigezwungen wird.
Gegenstandsbezogene Analysen der gesellschaftlich-geschichtlichen Situation und die methodische Interpretation überlieferter und gegenwärtiger Anschauungen über den Sinn und die Wahrheit individueller und gemeinschaftlicher Existenz bilden die Grundlage einer zugleich rationalen und realen Mündigkeit. Denn welche konkreten Handlungsweisen als "selbstbestimmt", als "solidarisch", "stellvertretend" oder "alternativ" qualifiziert werden können, bestimmt sich weder allein aus der Analyse der objektiven Lebensbedingungen noch allein aus den je verschiedenen Formen der Daseinsdeutung. Erst beide zusammen können hinreichend rationale Voraussetzungen dafür schaffen, über reale und zugleich sinnvolle Handlungsformen zu entscheiden. "Selbstbestimmung" bedeutet sicher ein möglichst hohes Maß an Unabhängigkeit gegenüber der Umwelt bzw. Allgemeinheit; aber wo beginnt sie, die notwendige Balance mit der sozialen Bindung an die Gemeinschaft zu sprengen? "Solida-

---

95) vgl. ebd., S.24 ff
96) vgl. dies. (1975), S.11
97) vgl. zum ideologischen Gebrauch des Begriffes der "Emanzipation": R.Spaemann (1971)

rität" gehört sicher den Behinderten,Verfolgten, Unterdrückten unter den Mitmenschen; aber gebührt sie zuerst den einzelnen oder Gruppen, ganzen Klassen oder Völkern, wenn sie nicht gleich total realisiert werden kann? Woher bemißt sich die Norm für die Gleichheit der Menschen? Wer bestimmt die Grenze zwischen Recht und Unrecht, zwischen politischer Gewalt und Terror? Die vorhandenen und praktizierten Bestimmungen sind geschichtlich entstanden, sie bedürfen der ständigen Überprüfung und Neufestsetzung. Diese Normenkritik handelnd auszuüben und kritisch zu verantworten, müssen die Schüler befähigt werden. Der Religionsunterricht muß also, will er zu solcher Persönlichkeitsbildung beitragen, ganzheitliche Verhaltensmuster aufbauen, die jedes für sich multidimensional strukturiert sind und die in ihrer Gesamtheit als Qualifikation einer Person diese Vieldimensionalität noch einmal um ein Vielfaches steigern. Entsprechend können sie auch nur in vieldimensionalen Prozessen hergestellt werden. So müssen die Schüler lernen, bewußte und gefühlsmäßige Beziehungen zur eigenen Person wechselweise mit gelungenen oder mißlungenen Interaktionen mit Bezugspersonen oder Bezugsgruppen zu verbinden, Informationen rational zu verarbeiten, ihre affektive Besetzung zu berücksichtigen, soziale Kontakte überlegt zu gestalten; sie müssen eigene Bedürfnisse mit gemeinschaftlichen und fremden Interessen konfrontieren und nach Möglichkeit ausgleichen; sie müssen neue Situationen und fremde Personen erkennen und beurteilen können; sie müssen Handlungsziele artikulieren und angemessene Strategien entwickeln können. Soziale Beziehungen und persönliche Dispositionen, motivationale Vorgänge und Umwelteinflüsse, soziale Normen und individuelle Handlungskriterien

müssen sie verknüpfen und nach Möglichkeit steuern, wenn sie tatsächlich fähig werden sollen, vernünftig, sozial und sinnvoll zu handeln.
Auch die Handlungsweisen, zu denen der Religionsunterricht die Schüler befähigen soll, setzen sich also aus funktionalen und hermeneutischen Elementen, aus Wirkungsvorgängen, Interpretationen und bewußten Zielsetzungen zusammen. Dem entsprechend kann auch die Befähigung zu solchem Handeln nur durch Lehr- und Lernvorgänge herbeigeführt werden, in denen keiner dieser Aspekte auf Kosten des anderen verkürzt oder ausgeklammert wird:[98] Der Religionsunterricht kann zur Bildung einer psychisch starken, dynamischen und kritisch-handlungsfähigen Persönlichkeit des jungen Menschen nur beitragen, wenn er die sozialen Handlungs- und Interaktionsformen des Unterrichts rational und planvoll ausnutzt und die Auseinandersetzung mit den spezifischen Inhalten des Faches sowohl sach- als auch schülergemäß führt. Religionsunterricht muß sowohl als eine gesellschaftliche als auch als eine geschichtliche Tatsache begriffen werden. Er vollzieht sich als soziales Handeln unter den funktionalen Bedingungen des gesellschaftlichen Systems und als hermeneutisches Handeln unter den Bedingungen der Auslegung und des Verstehens von Geschichte und Überlieferung. Die gesellschaftliche Bedingtheit des religionsunterrichtlichen Handeln steht der geschichtlichen keineswegs alternativ gegenüber, beide verhalten sich vielmehr komplementär zueinander: Kritisch orientierter Religionsunterricht gründet im Gefüge gesellschaftlicher Funktionen und Strukturen

---

98) vgl. o. S. 46 f

und deren konkreter geschichtlicher Entwicklung und Wandlung; er gründet zugleich in der verstehenden Verarbeitung geschichtlich wie gesellschaftlich übermittelter und überlieferter Bedeutungen und Wertsetzungen durch die handelnden Subjekte, die Menschen als Träger von Gesellschaft und Geschichte. Religionsunterricht vollzieht sich als Sozialisation und als Überlieferung zugleich.
Die Unterscheidung und Zuordnung beider Denkmöglichkeiten trägt dem Doppelaspekt von Funktionalität und Intentionalität des handelnden Vollzuges von Religionsunterricht Rechnung. Sie ermöglicht es, die normativen Elemente einer vernünftigen Orientierung des Handelns und bewußter Entscheidungen über die Gestalt des Unterrichts mit den funktionalen Vorgängen der Effektivität der Verhaltensprozesse im sozialen Feld zu verbinden und in einer empirisch-kritischen und konstruktiven Theorie religionsunterrichtlichen Handelns zu verknüpfen. Die im Prozeß des Unterrichts tatsächlich leitenden und wirksamen Intentionen sind von der Gesellschaft in ihrer Geschichte entwickelt und überliefert worden und werden im Prozeß ihrer Vermittlung von den handelnden Personen reproduziert, abgewandelt und erneuert. Dem Menschen als handelndem Subjekt kommt dabei eine aktive Rolle zu, sowohl in der Weitergabe des Übermittelten wie in seiner verstehenden Kritik. Eine empirische wie kritische Theorie des Religionsunterrichts muß deshalb klären, ob und wie die effektiv-funktionalen und die hermeneutisch-intentionalen Elemente des religionsunterrichtlichen Handelns so zusammenwirken, daß die Schüler real zur selbständigen Gestaltung und Verwirklichung eigener Handlungsziele befähigt werden: Schüler, Lehrer und Theoretiker handeln im Religionsunterricht als "Funk-

tionäre" im gesellschaftlichen System und nehmen zugleich am Diskurs über die Ordnung und die Qualität des Zusammenlebens teil; sie verständigen sich über die Bedürfnisse und die Ziele ihres Handelns, indem sie solche Überlieferungen aufnehmen und interpretieren, in denen sie kritisch-aufklärerische und befreiende Impulse erkennen.[99] Wie sehr allein die Komplementarität von funktionalen und hermeneutischen Aspekten im Feld der Bedingungen reale und zugleich qualitativ befriedigende Unterrichtsergebnisse ermöglicht, kann durch die Beschreibung der Unterrichtspraxis verdeutlicht werden. Sie besteht in einem realen Handeln, das sowohl an soziale Rollen gebunden als auch mit der Auslegung von religiöser Praxis und Überlieferung befaßt ist. Erst durch das Zusammenwirken beider im Vollzug der unterrichtlichen Kommunikation durch Lehrer und Schüler entstehen die veränderten oder neuen Denk-, Einstellungs- oder Verhaltensschemata, die als reale und erwünschte Unterrichtsergebnisse gelten können. Sie begründen gemeinsam eine erweiterte bzw. verbesserte Handlungsfähigkeit der Schüler.

---

99) Solche Impulse sieht z.B. K.E.Nipkow dort gewährleistet, wo der Religionsunterricht die "Sache des Evangeliums" in theologischer Verantwortung vertritt: vgl. E.Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff), Bd.I, S.299; vgl. auch D.Stoodt, (1971 a und b), s.o.S. 59 f, Anm. 77 und 78

3. Die Formen religionsunterrichtlicher Praxis: Rollenspiel, Interpretation und Kommunikation

In der komplementären Betrachtungsweise von gesellschaftlich-funktionalen und hermeneutisch-intentionalen Aspekten stellt sich das Handlungsfeld "Religionsunterricht" als ein Strukturgefüge dar, das sich sowohl im Zustand einer funktionalen Gleichförmigkeit als auch in einer prozessualen Entwicklung befindet. Die Absicht, durch den Unterricht Veränderungen herbeizuführen statt sich auf die Wiederholung immer gleicher Vorgänge zu beschränken, begründet seine "teleologische" Struktur.[1] Gesellschaftliche Vorgänge und geschichtliche Entwicklungen bilden somit den Bedingungsrahmen für ein Handeln, das darauf zielt, einen gesellschaftlich wirksamen wie geschichtlich sich entfaltenden Bildungsprozeß voranzutreiben. Soziale, personale und situative Faktoren wirken dabei so zusammen, daß sie Lehrer und Schüler zu einem Verhalten veranlassen, das als Lernerfolg die Qualifikation der Schüler bewirken soll, sich mit den geschichtlichen und sozialen Ausformungen des religiösen Lebens auseinanderzusetzen und für ihre eigene Existenz- und Weltgestaltung fruchtbar zu machen. Religionsunterrichtliches Handeln kann deshalb in dreifacher Weise beschrieben werden:

- unter dem funktionalen Aspekt muß es als Rollenhandeln beschrieben werden:
  Lehrer und Schüler verhalten sich bzw. handeln gemäß den Bestimmungen einer gesellschaftlichen Institution, der Schule, sie handeln in Rollen.
- in intentionaler Hinsicht muß es als Auslegungshandeln beschrieben werden:
  Lehrer und Schüler handeln im Religionsunterricht

---

1) vgl. Fr.Winnefeldt (1965), S.32 ff

als Interpreten von religiösen Lebensformen und Überlieferungen, sie handeln verstehend - auslegend.

- im Blick auf seinen Vollzug muß es als kommunikatives Handeln beschrieben werden:
  Lehrer und Schüler handeln wechselseitig auf einander bezogen in je einmaligen Handlungssituationen und setzen sich über den religiösen Charakter der Sinn- und Wertgebungen ihres Erlebens und Handelns auseinander, sie handeln kommunikativ.

3.1 Religionsunterricht als Rollenhandeln

In der "Rolle", die eine Person in einem bestimmten Handlungsfeld ausübt, sind die Verhaltensmuster und Handlungsformen festgelegt, die ein beständiges und geordnetes Zusammenleben in einem sozialen System ermöglichen. Sie wird definiert durch die Erwartungen, die die Mitglieder des sozialen Verbandes an den einzelnen hinsichtlich seiner Einstellungen, seines Verhaltens, seines Denkens und Handelns herantragen [2] und "denen man sich nicht ungestraft entziehen kann".[3]
Fr. Weinert[4] hat einige Versuche referiert, das Verhalten des Lehrers im Unterricht als ein Handeln in verschiedenen Rollen zu beschreiben. Die Skala verschiedener und z.T. gleichzeitig wirksamer Rollenbeziehungen, der sogenannte "role-set"[5], reicht dabei von der des "Arbeitnehmers" über die des "Unterrichtsleiters" und des "Beraters" bis zum "Vermittler von Kultur".[6] Die verschiedenen Versuche

---

2) vgl. J.Wössner (1972), S.82 und 86
3) s. R.Dahrendorf (1969), S.902
4) in: K.Ingenkamp (Hg.) (1973), S.124 ff
5) vgl. R.König (Hg.) (1977), S.144
6) vgl. Anm.4, ebd., S.124 f

weisen bei aller Ungerschiedlichkeit darauf hin, daß der Lehrer seine Tätigkeit im Rahmen der Erwartungen und Bestimmungen seiner Umwelt ausübt und dabei als Funktionär im System dieser Umwelt wirkt. Die Rolle als eine "Organisationsform von Verhaltensschemata", durch die eine Person den Erwartungen anderer Personen, mit denen sie in einem sozialen System verbunden ist, entspricht,[7] bindet den Lehrer an die Gesellschaft, die ihn mit seinem Lehramt beauftragt. Im Sinne der Gesellschaft übt er eine Funktion aus, er "funktioniert" eben als Vermittler der Erwartungen und Bedürfnisse, Normen und Werte der Gesellschaft an die Schüler. Diese sollen lernen, in ihrem Verhalten den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Eine Gesellschaft, die wie in der Bundesrepublik in ihrem Grundgesetz festlegt: "Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen ... ordentliches Lehrfach"[8], will, daß sich die Schüler im Rahmen ihrer Bildung auch mit den religiösen Überlieferungen, Einrichtungen und Lebensformen auseinandersetzen. Die religiöse Bildung ist Teil der allgemeinen Bildungsaufgabe der Schule,[9] der Lehrer hat diese Bildung zu vermitteln.

Jedoch übt der Lehrer seine Vermittlerrolle zwischen Gesellschaft und Schüler nicht gleichsam automatisch aus; seine"Rolle" ist nicht identisch mit seinem Verhalten bzw. Handeln im Rahmen dieser Rolle. Sein Handeln geht nicht darin auf, die Erwartungen und Vorgaben seiner Umgebung wie ein technisches Medium un-

---

7) vgl. H.P.Dreitzel (1972), S.103 f
8) s. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 7,3
9) vgl. A.v.Campenhausen (1970), S.84 ff

beeinflußt auf die Schüler zu übertragen. Vielmehr "verhält" er sich aktiv in der ihm zugewiesenen Rolle und filtert die an ihn herangebrachten Erwartungen gleichsam im Akt der eigenen Übernahme, er arbeitet sie in der bewußten und planenden Gestaltung seines Unterrichts durch und modifiziert sie, bevor er sie an seine Schüler weitergibt. Sie gelangen in einen weiteren Verarbeitungsprozeß, wenn der Schüler seinerseits sie sich bewußt aneignet und wenn er dabei nicht durch äußere Repressionen erheblich behindert wird. Der Vorgang der Vermittlung durch den Lehrer und das Lernen der Schüler enthalten prinzipiell ein Element des Bearbeitens und damit der Bestätigung oder Veränderung der Einwirkungen der Gesellschaft auf die Schüler. Der Fall, daß im Unterricht die Erwartungen völlig authentisch, das heißt also geradezu technisch reproduziert, vom Schüler übernommen werden, stellt einen möglichen, aber empirisch unwahrscheinlichen Grenzfall dar, ebenso wie die gegenteilige Möglichkeit, daß in der Vermittlung die Einflüsse völlig aufgehoben und gänzlich neu gestaltet werden.

Die einzelnen Interaktionen des Lehrers in der Rolle des Erziehungsfunktionärs mit den Vertretern seines sozialen Beziehungssystems und dessen Institutionen lassen ihm Spielräume, die auf sein Verhalten gerichteten Erwartungen und die Handlungssituationen zu interpretieren. Darin liegt die Möglichkeit zum "Rollendruck", nach C.W.Backman und P.F.Secord der "unterschiedliche Grad von Schwierigkeiten, mit denen Personen bei der Ausübung ihrer beruflichen oder sozialen Aufgaben konfrontiert werden",[10] aber auch zur aktiven Ausgestaltung des persönlichen Rollenhandelns begründet. Ein interaktionistisch ausdiffe-

---

10) vgl. C.W.Backman, P.F.Secord (1972), S.130 ff

renziertes Rollenkonzept , das den Begriff der Rolle nicht unmittelbar mit dem Verhalten des Rollenträgers identifiziert, macht das deutlich.[11] Der "Regelfall der täglichen Interaktion in Rollen ... ist dadurch gekennzeichnet, daß die Rollenspieler auf unklare und inkonsistente Erwartungen stoßen, die zudem mit ihren Bedürfnisdispositionen sich keineswegs decken."[12] Die Sozialbeziehungen des Rollenträgers sind nicht in allen Details eindeutig und normativ verbindlich geregelt, sie können und müssen deshalb individuell und situativ gestaltet werden.[13] "Um der Wechselbeziehung von Gesellschaft und Individuum gerecht zu werden", stellt U.Coburn-Staege fest, "sollte man nicht von der individuellen Motivation, Vorstellung und Handlung absehen. In der Vermittlung zwischen sozialer Rollenerwartung und individueller Rolleninterpretation, zwischen normativem Zwang und disponiblen Handlungsfiguren, liegt eine Möglichkeit zu wirklichem sozialen Verhalten, das sich im Einpendeln der gegenseitigen Erwartungen auf gemeinsame situationsangemessene, typische Handlungsweisen, Sinnverständnisse und Haltungen manifestiert."[14] Demnach hängt es nicht zuletzt von der Persönlichkeit des Positionsinhabers, in diesem Falle des Lehrers ab, wie er seine Rolle spielt.[15] So unterliegt der Vollzug der Interaktionen zwischen ihm und seiner Umwelt einer "situationsspezifischen Flexibilität"[16],

---

11) vgl. L.Krappmann (1973), S.168 ff
12) vgl. ebd., S.168
13) vgl. M.Waller (1973), S.236
14) s. dies. (1973), S.6
15) s. M.Argyle (1972), S.275
16) s.o. Anm. 13, ebd.

deren Maß von Fall zu Fall variiert; in jedem Fall aber muß die Situation, in der die Rollenträger mit anderen interagieren, interpretiert[17] und die Sozialbeziehung "individuiert" werden.[18]

Praktisch handelt deshalb der Religionslehrer auch dann noch rollenkonform, wenn er seine Vermittlungsfunktion zwischen der Gesellschaft und den Schülern aktiv und individuell gestaltet: Er entspricht den Richtlinien und Lehrplänen des Faches, die die gesellschaftlichen Erwartungen und damit die Normen für sein Handeln als Fachlehrer repräsentieren, wenn er z.B. die Schüler in ihre "religiöse und kirchliche Umwelt" einführt,[19] mit ihnen "elementares Reden von Gott" am Beispiel der Abraham-Überlieferung thematisiert[20] und ihnen hilft, "Einsichten" zu gewinnen, "um in Zukunft selbständige und kritikfähige Mitarbeit in Gesellschaft und Kirche leisten zu können".[21] Das alles gehört zu seinem Auftrag und regelt seine gesellschaftliche Funktion. Aber er hält sich auch dann noch an die ihm vorgegebenen

---

17) F.Wellendorf (1973) spricht in diesem Zusammenhang von "Szenen": in ihnen unterziehen "die Interaktionspartner ihre Vorstellungen von der eigenen wie von der fremden Rolle einer permanenten Prüfung"; mit deren Hilfe "identifizieren sich die Beteiligten als Subjekte, die gemäß bestimmten Regeln handeln" (ebd. S.17 f). Im Interaktionsprozeß aber "unterwerfen" sie auch "soziale Situationen als symbolisch dargestellte einem permanenten Prozeß der Interpretation und Definition" (s.ebd. S.21). "'Szene' bezeichnet einen symbolisch vermittelten Interaktionszusammenhang, der raumzeitlich strukturiert und von einem Horizont von Mitbegebenheiten begrenzt ist. Als symbolisch vermittelte sind Szenen stets interpretiert und definiert in Prozessen gemeinsamer Kommunikation und gemeinsamen Handelns." (s.ebd. S.23)

18) s.Anm. 13, ebd.

19) s.Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (o.J.), S.ER/2

20) ebd, S.ER/6

21) s.Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (o.J.), S. B2/37

Normen, wenn er seine Rolle individualisiert, indem er diese Richtlinien nach seinem Ermessen und seinen Fähigkeiten ausfüllt und die Handlungssituationen im Unterricht in seiner Klasse nach seinem Urteil interpretiert: Er nimmt durch seine didaktischen Entscheidungen Konkretisierungen und Verschiebungen in den Inhalten und im Zielspektrum vor, z.B. indem er weniger das Beispiel Abrahams in seiner theologischen Sachlogik vorführt, als daß er mehr die Schülereinstellungen und -probleme zur Gottesfrage an der Abraham-Thematik sichtbar machen und diskutieren läßt.[22] Er kann - von den Lehrplänen wird ihm in der Regel die Kompetenz dazu zuerkannt - die Reihenfolge der Lehrgänge umstellen und einzelne ganz abwählen.[23] Er kann zwischen alternativ angebotenen Stoffen wählen und nach eigenem Urteil ergänzende Materialien heranziehen. Er kann durch die methodische Organisation seines Unterrichts die lernende Auseinandersetzung seiner Schüler akzentuieren und ihre Ergebnisse u.U. erheblich beeinflussen; er tut das in der Regel faktisch auch. Er "steuert"[24] das Verhalten der Schüler bis zu einer gewissen Grenze aktiv und persönlich und modifiziert so die generellen Rollen- bzw. Funktionsbestimmungen hinsichtlich ihrer praktischen Wirkung. Der Lehrer handelt so in seiner Rolle als Instrument, genauer als Agent der Sozialisation der Schüler durch die Gesellschaft und wirkt doch zugleich als Filter einer totalen und gleichsam automatischen Beeinflussung der Schüler durch die Institution Schule entgegen. Diese individualisierende und filtrierende Wirkung seines Handelns kann seitens der Institutionen mit den Mitteln von

---

22) vgl. o. Anm. 20
23) vgl. o. Anm. 19, ebd. S.ER/3
24) vgl. o. S.32, Anm. 2

Prüfungen, Vorschriften, Kontrollen und Sanktionen eingeschränkt, aber nicht grundsätzlich aufgehoben werden. Sie liegt in der Struktur des Vermittlungsprozesses als einem sozialen Handeln von Personen begründet und wird durch persönliche und situative Faktoren immer wieder wirksam, die im Unterricht in einer spezifischen Einmaligkeit und Ganzheitlichkeit zusammenwirken.
Die relative Offenheit der Vermittlungsvorgänge zwischen der Gesellschaft und den Schülern durch den Unterricht begründet sich also neben der Unklarheit und Unbeständigkeit der Rollenerwartungen auch aus der Persönlichkeit des Rollenträgers, des Lehrers. Die Vielfalt seiner verschiedenen Rollenzugehörigkeiten bedingt hinsichtlich seines Handelns eine Konkurrenz der verschiedenen Bezugssysteme wie z.B. "öffentlicher Dienst", "Lehrerverband", "Kirchengemeinde" oder "Familie". Die je spezifischen Erwartungen und Normen der einzelnen Systeme wirken über seine Persönlichkeit indirekt auch in den Unterricht hinein; sie verlangen dem Lehrer im Handlungsvollzug Entscheidungen ab, welchen Erwartungen er jetzt und welchen er zu einem anderen Zeitpunkt mehr oder weniger entsprechen will, gegen welche er aber auch im Falle eines Konfliktes[25] verstoßen will. Neben seinen verschiedenen Zugehörigkeiten zu sozialen Teilsystemen, Positionen und Status haben zusätzlich noch Entwicklung, Erziehung und Bildung den Lehrer zu der Persönlichkeit werden lassen, als die er im Unterricht handelt.[26] Seine augenblickliche Verfassung, wie sie in der Unterrichtssituation wirksam wird, ist als Ergebnis seiner persönlichen Entwicklungs- und Lerngeschichte anzusehen und bildet deren vorläufigen

---

25) vgl. J.Wössner (1972), S.86 ff
26) vgl. dazu unten S.141 f

Abschluß. Im Zuge dieser Dynamik wirkt die Lerngeschichte allerdings, so darf man erwarten, auch mit Handlungsrichtungen und -tendenzen auf das Unterrichtsgeschehen ein. Die Lehrerpersönlichkeit bildet deshalb nicht etwa einen statischen Gegenpol zu den Persönlichkeiten der Schüler, zwischen denen sich dann die Interaktionen relativ gleichförmig und unveränderlich abspielen würden, sondern sie wirkt sich im Zuge ihrer Entwicklungs- und Handlungstendenzen flexibel und veränderlich auf die Interaktionsvorgänge aus.
Vor allem aber bestimmt die Lehrerpersönlichkeit die Kommunikations- und Interaktionsformen einschließlich der nichtsymbolischen Beziehungsregelungen.[27] Sie prägt den Erziehungs- und Unterrichtsstil, der für die Schüler wirksam wird.[28] Allgemeine Merkmale des sozial und historisch ausgeformten "Kulturcharakters" mischen sich dabei mit einmaligen Persönlichkeitszügen[29] und führen zu einem individuellen Unterrichtsstil in und neben aller sozialen Typik. So können im Religionsunterricht immer wieder die Auswirkungen der unterschiedlich ausgeprägten Glaubensformen und religiösen Einstellungen beobachtet werden. Mehr rational geprägte Haltungen wirken sich anders aus als stärker emorional-affektiv gefärbte oder handlungsbezogene Frömmigkeitsformen. Es ist zu erwarten, daß der beim Lehrer jeweils dominierende Zug direkt oder indirekt einen stärkeren Einfluß auf die Lehr- und Lernprozesse ausübt als die anderen. Entsprechend ergeben sich Veränderungen in den Unterrichtsergeb-

---

27) vgl. P.Watzlawick u.a. (1974), S.61 ff
28) vgl. E.Weber (1973), passim, besonders S.232 ff und 242 ff; vgl. auch R.Tausch, A.-M.Tausch (1973), S.170 ff
29) vgl. E.Weber (1973), S.107 f

nissen für die Schüler. Doch auch die Art und Weise, wie eine Person es gelernt hat, Informationen aufzunehmen, Personen und Situationen zu beurteilen, ihre das Handeln leitenden Entscheidungen zu treffen, bleiben nicht unwirksam und beeinflussen den Unterricht. Von ihr hängt ab, welche Theologie der Lehrer vertritt, welche Didaktik er praktiziert, in welcher Intensität und mit welchem Ergebnis er sich mit der theoretischen Diskussion seines Faches auseinandersetzt und wie er die Bedeutung aktueller Probleme und Ereignisse für die Lernmotivation seiner Schüler einschätzt, Dispositionen, deren Wirksamkeit als Faktoren im Unterrichtsprozeß nicht ausgeklammert werden kann.
Rollenerwartungen, Spielräume in der Interpretation und im Vollzug sozialer Beziehungen und Interaktionssituationen und die Persönlichkeitsfaktoren bestimmen auch das Verhalten des Schülers. Auch er verhält sich gemäß den Erwartungen seiner sozialen Umwelt. Sie artikulieren sich in Schulgesetzen und Schulordnungen, in den Anweisungen des Lehrers, in Lob und Tadel für angemessenes bzw. unangemessenes Verhalten. Auch dem Schüler wird abverlangt, diesen Erwartungen zu genügen und sein aktuelles Verhalten an den darin enthaltenen Normen auszurichten. Er fügt sich dem Schulbetrieb ein, aber er flippt auch aus, wo ihn anders gerichtete Bedürfnisse oder schulfremde Normen dazu veranlassen, wo er dem Normendruck des Systems nicht gewachsen ist, und wozu ihm die Schule vielleicht sogar Freiräume als Ventil für aufgestaute Konflikte anbietet. Er läßt sich über Jesus von Nazareth Unterricht halten, ob ihn das interessiert oder nicht, und arbeitet im Unterricht mit, soweit er dazu bereit und fähig ist und soweit ihm der Lehrer in der Interaktion nicht den Freiraum läßt, sein

Desinteresse sichtbar und hörbar auszudrücken. Er läßt sich das Beispiel Abrahams vorführen und kann es wichtig oder bedeutungslos finden, je nach den persönlichen Voraussetzungen bei ihm und je nach Gelingen oder Mißlingen der Kommunikation mit dem Lehrer, der Klassengruppe oder den Vertretern anderer für ihn wichtiger Bezugsgruppen. Denn auch er muß die Kommunikationsangebote, die ihm die Schule durch den Lehrer macht, in der einzelnen Interaktion interpretieren und sein Verhalten ihnen gegenüber spontan oder überlegt gestalten. Die Art und Weise, wie er an einem bestimmten Unterrichtsabschnitt teilnimmt, hängt wiederum von seiner persönlichen Verfassung ab. Diese setzt sich ihrerseits aus den relativ beständigen Persönlichkeitsmerkmalen wie Begabung, Interesse, Sprachfähigkeit und zugleich aus aktuellen Stimmungen, Motivlagen u.ä. zusammen. Der Schüler kommuniziert mit dem Lehrer und der Lerngruppe auch unabhängig davon, ob ihn die Kommunikation befriedigt oder nicht, denn er kann sich im System der Schule ebenso wenig "nicht nicht verhalten" wie der Lehrer oder eine andere Person.[30] Dennoch aber bleiben Befriedigung und Enttäuschung wichtige Faktoren für die Ergebnisse seines Lernens in der Situation des Unterrichts. Auch der Schüler "funktioniert" nicht quasi automatisch in seiner Rolle als Lernender, sondern auch er gestaltet sein Verhalten individuell und aktiv, zwar im Rahmen seiner Schülerrolle, aber nach seinen persönlichen Möglichkeiten und in den Zwängen wie in den Freiräumen, den Spannungen und Tendenzen der Unterrichtssituation. Die Beschreibung des religionsunterrichtlichen Handelns als Rollenhandeln verdeutlicht, daß der Religi-

---

30) vgl. P.Watzlawick u.a. (1974), S.50 f

onsunterricht zur "schulischen Sozialisation"[31] beiträgt. Denn indem er sich im Zusammenhang der gesellschaftlich geordneten Erziehungsprozesse und in den Formen sozial bestimmter Verhaltensmuster und -normen vollzieht, unterwirft er die Schüler nicht nur den Funktionen dieser Erziehung, sondern bewirkt auch, daß sie sich die praktizierten Formen des Rollenverhaltens aneignen und die in ihnen wirksamen Normen verinnerlichen, bis sie ihnen gegebenenfalls völlig selbstverständlich werden. Die Schüler werden also durch den Religionsunterricht in einer Weise sozial und kulturell geprägt, die durchaus als "Formung"[32] bezeichnet werden muß, eine Formung, die "sozial relevante" Verhaltensmuster[33] vermittelt und zur An- und Einpassung der Schüler in das gesellschaftlich kulturelle System führt. Die gesetzliche Schulpflicht, die Normen der Institution Schule und die verhaltens-"steuernde" Unterrichtsführung des Lehrers[34] lassen ihnen keinen Ausweg, sich diesem Einfluß zu entziehen, es sei denn, sie meldeten sich völlig vom Unterricht ab. So trägt der Religionsunterricht dazu bei, daß eine "neue Generation in die spezifische Kultur, in die äußeren Lebensformen ihrer Gesellschaft ..., aber auch in die Vorstellungen, Einstellungen und Gefühlsproportionen der umliegenden Primär- und Sekundärgruppen" "hineinwächst".[35]

Dieser Beitrag bleibt allerdings begrenzt. Er beschränkt sich auf den speziellen Bereich des Rollenverhaltens in der Schule und auf die Auseinandersetzung mit den religiösen Verhaltens- und Ausdrucksformen und den religiösen Elementen der ge-

---

31) vgl. H.Fend (1973); ders. (1974); F.Wellendorf (1973); vgl. dazu auch unten Kap. 6.2, S.241 ff
32) vgl. o.S.42 , Anm. 38
33) vgl. o.S.42 , Anm. 39
34) vgl. o.S.32 , Anm. 2
35) vgl. L.A.Vaskovics (1967), S.117

sellschaftsspezifischen Kultur. Die Beschreibung des religionsunterrichtlichen Handelns als Rollenhandeln gibt deshalb keinen Aufschluß über seine Funktionen und Auswirkungen im Zusammenhang der sonstigen Sozialisationsprozesse, die zwischen der Gesellschaft und ihren Teilsystemen und den Schülern stattfinden. Die Gesellschaft ist als ganze der Beobachtung und Erfahrung nicht "zugänglich"[36], deshalb kann auf der Beschreibungs- und Erfahrungsebene auch nichts Hinreichendes über die gesamtgesellschaftliche Sozialisation festgestellt werden. Ebenso richtet sich die Beschreibung des Religionsunterrichts als Rollenhandeln nur auf einen ausgewählten Aspekt des Handelns im Religionsunterricht insgesamt; dieser allein kann deshalb auch noch keine ausreichende Einsicht in die durch den Religionsunterricht insgesamt bewirkte Sozialisation vermitteln. Aber er macht doch zwei weitere Elemente sichtbar, die an jedem Unterrichtshandeln einen konstitutiven Anteil haben: Rollenhandeln in der Schule und die dadurch bewirkte Sozialisation der Schüler funktioniert nicht nur auf Grund der sozialen Beziehungen und Ordnungen, sondern basiert zugleich auch auf den natürlichen Verhaltensantrieben und -möglichkeiten der Lehrer und Schüler, und sie schließt fortlaufende Interpretationen der Beziehungen und der Aktionen der beteiligten Partner durch die handelnden Personen ein. Das heißt: Schulische Sozialisation wirkt deshalb real, weil bestimmte Individuen auf Grund ihres natürlichen Antriebspotentials aktiv werden und sich in sozialen Rollen mehr oder weniger wissentlich und absichtlich in ihrem Verhalten aufeinander beziehen.

---

36) vgl. K.Mollenhauer (1971), Sp. 1068 f

Die Auswirkungen des Religionsunterrichts sind deshalb nicht nur von seinen gesellschaftlichen Voraussetzungen abhängig, sondern zugleich auch von den Bedingungen des natürlichen und bewußten Verhaltens. Die natürlichen Verhaltensbedingungen wirken sich in der körperlichen Verfassung, dem Entwicklungs- bzw. Reifestand und der aktuellen Motivationslage der Schüler und Lehrer im Unterricht aus; ihre Bewußtseinslage aber wird von der Auseinandersetzung mit der schulischen und darüberhinaus gesellschaftlichen Situation bestimmt und innerhalb dessen von der Auseinandersetzung mit einem begrenzten Teilbereich: der Information und Reflexion über die religiösen, besonders die christlichen Lebensformen, Glaubensäußerungen und Überlieferungen. Hinsichtlich seiner Bewußtheit und Absichtlichkeit muß der Religionsunterricht deshalb als ein Auslegungshandeln beschrieben werden.

3.2 Religionsunterricht als Auslegungshandeln

Neben dem organisatorischen Gefüge des sozialen Systems "Schule" konstituieren bestimmte Bewußtseinsinhalte der handelnden Personen das Geschehen im Religionsunterricht. Lehrer und Schüler "denken" sich etwas dabei, wenn sie diesen Unterricht halten bzw. an ihm teilnehmen oder ihn auch nur gleichgültig über sich ergehen lassen. Sie verstehen ihn als einen spezifischen Unterricht neben dem in anderen Fächern, sie haben Vorstellungen von seinen charakteristischen Inhalten und seiner Gestalt, sie kennen seine Stellung im Fächerkanon der Schule und in der Stundentafel. Praktisches alltägliches Wissen verbinden sie dabei mit theoretischen Kenntnissen über die Entstehung und die Begründung des Faches und seine spezifischen Gehalte. Dieses Bewußtsein bei Lehrern und Schülern steht einerseits in Beziehung zu

den Bestimmungen über die Funktion und die Bedeutung des Religionsunterrichts, wie sie die gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen vertreten, die ihn veranstalten und seine Rahmenrichtlinien und Lehrpläne festlegen; es hat andererseits teil an der geschichtlichen Entwicklung, die zu den gerade geltenden und praktizierten Bestimmungen über dieses Fach geführt haben; und es hängt drittens von den individuellen Kenntnissen und Urteilen der handelnden Personen ab. Die Ergebnisse des religionsunterrichtlichen Handelns werden durch seine soziale Form im Rahmen der Schulorganisation und durch die bewußte Auseinandersetzung mit seinen besonderen Inhalten bedingt.

Das Grundgesetz und die Schulordnungsgesetze enthalten die gegenwärtig geltenden Bestimmungen über die Einrichtung und Durchführung des Faches, und sie schließen Urteile über seine Wichtigkeit und Bedeutung ein. Als Bürger im Geltungsbereich dieser rechtlichen Bestimmungen bewegen sich die Lehrer und Schüler in der Regel im Rahmen der dadurch gesetzten Möglichkeiten und Grenzen: sie arbeiten "in Übereinstimmung mit den Grundgesetzen der Religionsgemeinschaften" (Grundgesetz Art. 7,3) oder, da diese nicht eindeutig und für die Praxis konkret genug definiert sind, nach dem, was in den Trägerinstitutionen Schule und Kirche und in den Fachgremien als mit diesen Grundsätzen übereinstimmend oder doch als vereinbar mit ihnen anerkannt wird. Lehrer und Schüler denken dabei weithin gewohnheitsmäßig, handeln aber in diesem Bezugsrahmen doch auch wissentlich, und sei es auch nur mit dem Minimalwissen: "Das ist eben so". Das Niveau dieses Alltagsbewußtseins übersteigen verschiedene Reflexionsstufen, die das Unterrichtshandeln begleiten. Vom Lehrer wird verbindlich verlangt, daß er die Bestimmungen und Begründungen seines Faches

kennt, daß er sich mit der geschichtlichen Entwicklung des Religionsunterrichts und der Schule und mit der erziehungswissenschaftlichen, theologischen und religionspädagogischen Theorie historisch und systematisch befaßt hat und noch befaßt. Von ihm wird im Zusammenhang mit seiner Lehrerrolle erwartet, daß er dies alles als Person kritisch reflektiert und in seiner Unterrichtspraxis soweit möglich wirksam zur Geltung bringt. Als Lehrer hat er nicht nur zu wissen, was er tut, und zu verstehen, warum er mit seiner Tätigkeit beauftragt ist, sondern er hat sich auch ein eigenes Urteil über seinen Auftrag zu bilden und sein Handeln bewußt zu verantworten. Schließlich soll er den Schülern durch sein Tun die gesellschaftliche und persönliche Bedeutung des Lehrens und Lernens in seinem Fach einsichtig machen.
Bestimmungen und Begründungen des schulischen Faches "Religionsunterricht" aber sind ihrerseits Teil der umfassenden Reflexion, die in der Gesellschaft und ihren Institutionen über das soziale Handeln in den verschiedenen Bereichen, über seine Ziele, seinen Sinn und seine Bedeutung vollzogen wird. Sinn und Bedeutung stehen dabei nicht fest, sondern werden im gesellschaftlichen Prozeß ständig neu konstituiert. Sie sind zugleich Teil der von der Gesellschaft getragenen geschichtlichen Überlieferung. In ihr legt die Gesellschaft sich selbst, ihre Lebenswelt und ihr Handeln aus mit dem Ergebnis, daß dieses alles verstehbar und damit sinnhaft wird. Entsprechend übt der Religionslehrer seine Tätigkeit so aus, daß er einen Teil der gesellschaftlichen Lebenswelt und ihrer geschichtlichen Überlieferungen, eben den religiösen Teil, in Dokumenten, in Problemen und Vorgängen thematisiert, analysiert und interpretiert und deren Einsichten und Aussagen mit neuer, aktueller Gültigkeit wiederholend gestaltet. Er nimmt also selber an

der Reflexion der Gesellschaft über ihr Dasein und Sosein, am Prozeß der gesellschaftlichen und geschichtlichen "Konstruktion" von Sinn[37] teil und trägt zu ihrer Vermittlung von Mensch zu Mensch und von Generation zu Generation bei. Er nimmt bereits formulierten Sinn auf, legt ihn verstehend aus, gibt ihn neu zu verstehen und vermittelt seinen Schülern so "Überlieferung". Er handelt also "hermeneutisch", indem er selber in methodisch geregelter Weise "Lebenssituationen verstehend zu erfassen" sucht[38] und dabei die mit diesen in der Regel schon verbundenen Sinndeutungen durcharbeitet. Denn er muß die Wirklichkeit bzw. die Situationen "strukturieren, konturieren und das Erfassen eines Bedeutungsprofils zustande bringen".[39] Dabei greift er auf die Verarbeitungs- und Verstehensmuster zurück, die er selbst gelernt hat und in denen die Verständnisbemühungen der Gesellschaft durch Generationen und Gruppen hindurch einen vernünftigen, "vom 'Logos' geprägten Ausdruck" gefunden haben;[40] er artikuliert daran sein eigenes Verständnis des Sinnhaft-Bedeutsamen einer Situation und gibt ihm einen neuen, wiederum möglichst vernünftigen Ausdruck in seinem Reden und Handeln gegenüber den Schülern.

Im Fach "Religionslehre" beschränkt sich dabei sein Auslegungshandeln und Überliefern auf die besonderen Sinngebungen und Reflexionen derjenigen gesellschaftlichen Teilkultur, die als "religiös", speziell als "christlich" gilt und die als solche auch in der Gegenwart lebendig praktiziert wird. Religionsunter-

---

37) vgl. P.L.Berger, Th.Luckmann (1974), passim
38) vgl. H.Seiffert (1973), Bd.2, S.43
39) vgl. H.-D.Bastian (1969), S.77
40) vgl. K.E.Nipkow (1967), S.86

richt kann und wird verschieden konzipiert: er kann als Bildungsprozeß in der Aneignung kultureller Religion,[41] als "Umgang" mit den Zeugnissen von der "Selbsterschließung des lebendigen Gottes",[42] als "Auslegung historischer Texte"[43] oder als Artikulation und Reflexion individueller und sozialer Lebensprobleme[44] "verstanden" werden, - immer vollzieht er sich als vernünftige Reflexion "wichtiger" und "bedeutsamer" Aspekte einer gegenwärtigen Lebenswelt im Verstehenshorizont der christlichen Predigt und Überlieferung, immer wird er auch als Reflexion und Interpretation der Überlieferung im Zusammenhang der Erfahrungen und Denkkategorien der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis durchgeführt; insofern fragt er nach der Bedeutung der "Wirklichkeit im Licht evangelischen Glaubens" und nach dem "Glauben im Lichte der Wirklichkeit".[45] Auftrag und Bemühen des Lehrers zielen praktisch in jedem Fall darauf, auch den Schüler zu diesem Auslegungshandeln zu befähigen. Der Schüler wird angeleitet, sich Aussagen und Bekenntnisse, die Christen im Laufe der Geschichte formuliert haben, zu vergegenwärtigen und ihre Bedeutung für die Vergangenheit und die Gegenwart nachzuvollziehen bzw. abzuwägen. Er lernt so und übt sich im Unterricht praktisch darin ein, die gegenwärtige Lebenswelt mit den Deutungen der überlieferten christlichen Aussagen zu konfrontieren und in kritischer Unterscheidung und Auslegung ein eigenes Verständnis zu entwickeln.

---

41) vgl. o. S. 35
42) vgl. o. S. 35 f
43) vgl. o. S. 36 f
44) vgl. o. S. 37 f
45) vgl. K.Dessecker u.a. (1970), S.31

Die Beschreibung des religionsunterrichtlichen Handelns als Auslegungshandeln verdeutlicht, daß der Religionsunterricht nicht nur zu den Prozessen der Sozialisation,[46] sondern auch zu den Überlieferungsvorgängen in der Gesellschaft beiträgt. Er "funktioniert" also nicht nur als Sozialisationsprozeß, sondern auch als Überlieferungsgeschehen,[47] allerdings nur, weil und indem er bereits artikulierte Sinngebung und Daseinsdeutung aufnimmt und in Vorgängen des Auslegens und Verstehens an die Schüler übermittelt. Die Tatsache, daß der Lehrer den Schülern z.B. biblische Texte, christliche Bekenntnisformeln und theologische Lehren vermittelt, stellt einen Vorgang der Überlieferung dar: geschichtlich überkommene Kulturgüter werden von der Generation der Älteren an die der Jüngeren überliefert.
Das bedeutet aber nicht, daß Sozialisation und Überlieferung zwei unabhängig voneinander verlaufende Prozesse wären, die im Religionsunterricht zufällig und gleichzeitig parallel zueinander stattfänden; vielmehr werden die Schüler gerade dadurch sozialisiert, daß ihnen die kulturellen Inhalte vermittelt werden einschließlich der sozialen Formen dieser Vermittlung, und ihnen werden die Traditionen und Überlieferungen der Gesellschaft und ihrer Gruppen gerade in den Formen sozialer Prozesse übermittelt. Sozialisation und Überlieferung konstituieren deshalb gemeinsam das religionsunterrichtliche Handeln, sie lassen sich aber dennoch nicht einfach wie die soziale und die geschichtliche Dimension des gleichen Vorgangs miteinander addieren, denn sie umfassen jede für sich sowohl soziale Formen bzw. Prozesse als auch sinnhaft verstehende Bewußtseinsoperationen und -in-

---

46) vgl. o. S.85
47) vgl. dazu unten Kap. 6.3

halte. Beide sind sowohl der sozialen Beziehungsstruktur als auch einer zeitlichen Verlaufsstruktur unterworfen. "Sozialisation" und "Überlieferung" sind deshalb vielmehr als unterschiedliche Frage- oder Beschreibungshinsichten anzusehen, die sich auf den gleichen Gegenstand, das religionsunterrichtliche Handeln, beziehen, aber in der Auswahl des Bezugssystems miteinander konkurrieren. Die Definition, die Analyse und Interpretation des Unterrichtsvollzuges wird unterschiedlich erfolgen, je nach dem Bezugssystem, das angewendet wird. Da beide Systeme nicht identisch sind, ist zu erwarten, daß keines für sich allein der Mehrdimensionalität des Unterrichtsgeschehens voll entsprechen kann. Auch bei der Kombination beider bleibt ein Teil des religionsunterrichtlichen Geschehens unerfaßt. Dieser "Rest", der mit den Kategorien "Sozialisation" und "Überlieferung" nicht ausreichend erfaßt wird, wird nun erkennbar als derjenige Zusammenhang von Aspekten, der die absichtliche und bewußte Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Schülern betrifft. Allein im kommunikativen Vollzug des Unterrichts werden die Sozialisations- und die Überlieferungsprozesse effektiv, durch ihn werden neue Verhaltens- und Auslegungsmöglichkeiten geschaffen und damit den Schülern Verhaltensänderungen ermöglicht. Die Vermittlung der Kategorien der Sozialisation und der Überlieferung kann mit ihren formalen und inhaltlichen und mit ihren systematischen und historischen Aspekten die Theorie des Religionsunterrichts der komplexen und dynamischen Realität einen weiteren Schritt annähern. Mit der hochkomplexen Kategorie der Kommunikation können schließlich über die verhaltensregulierenden und sinnauslegenden Vermittlungs-

handlungen von Lehrern und Schülern hinaus auch die Entstehung und der Vollzug der beabsichtigten Verhaltensänderungen dargestellt werden. Die Praxis des Religionsunterrichts muß deshalb schließlich auch als kommunikatives Handeln beschrieben werden.

3.3 Religionsunterricht als kommunikatives Handeln

Neben der Rollenorganisation und der Wirklichkeitsinterpretation konstituieren Vorgänge der Kommunikation die Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht. Lehrer und Schüler handeln als aktive Subjekte in wechselseitigen Reaktionen und Aktionen und vollziehen in dieser Interaktion das Rollen- und das Auslegungshandeln als Kommunikation.
In der Kommunikation werden die Inhalts- und die Beziehungsstrukturen des Religionsunterrichts ebenso wie seine Verlaufsgestalt wirksam, in ihr werden die sozialen Vermittlungs- und die geschichtlichen Überlieferungsvorgänge fortlaufend realisiert. Mit der hochkomplexen Kategorie der Kommunikation können schließlich über die verhaltensregulierenden und sinnauslegenden Vermittlungshandlungen von Lehrern und Schülern hinaus auch die Entstehung und der Vollzug der beabsichtigten Verhaltensänderungen dargestellt werden. Die Praxis des Religionsunterrichts muß deshalb schließlich auch als kommunikatives Handeln beschrieben werden.
Der Unterricht bewirkt in den Schülern nichts, was nicht im wechselseitigen Verhalten von Lehrern und Schülern realisiert bzw. vollzogen wird. Das bedeutet, daß der Religionsunterricht nur solche Ergebnisse hervorbringen kann, die durch die Formen der Interaktion und durch die Inhalte der Verständigung zwischen Lehrern und Schülern während des Unterrichtsablaufes hergestellt werden.

Der Begriff der "Kommunikation" bzw. des "kommunikativen Handelns" muß dabei auf das ganze Verhalten der Individuen bezogen werden, denn dieses ist in der Unterrichtswirklichkeit unteilbar und steht in den einzelnen Situationen und Phasen des Unterrichts als ganzheitliches in Beziehung zu dem Verhalten der anderen Teilnehmer. Es darf nicht auf die z.B. von D.Stoodt diskutierte "symbolische Interaktion"[48] beschränkt werden, eine Einengung, die durch seine Übernahme der Begriffe des "kommunikativen Handelns" und der "symbolischen Interaktion" von J.Habermas nahegelegt wird.[49] Der Begriff der Kommunikation muß vielmehr so weit gefaßt werden, daß das ganze Verhalten der Lehrer und der Schüler während des Unterrichtsverlaufes erfaßt werden kann. Das ist nach dem Vorbild zahlreicher sozialwissenschaftlicher Theorien möglich, die sich an kommunikationstheoretischen Modellen orientieren.[50]
J.Ruesch[51] hat in der Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationstheorien und -konzepte drei Gruppen unterschieden: die mathematisch-technischen, die biologisch-sozialwissenschaftlichen und die personorientiert-handlungsbezogenen. Nach D.Baacke konzentrieren sich die mathematisch-technischen ganz auf die Frage, wie Signale oder Zeichen von einem Sender zu einem Empfänger übertragen werden, welche Faktoren dabei mitwirken, welchen Regeln die Vorgänge folgen und welche Wirkungen daraus für den Empfänger entstehen. Der technische Vorgang ist in dem kommunikationstheoretischen Grundmodell von Shannon[52] dargestellt.

---

48) vgl. D.Stoodt (1971 a), S.300 f
49) vgl. J.Habermas (1973 a), bes. S.48 ff und 62 f
50) vgl. C.F.Graumann (1972), bes. S.112o ff; vgl. D.Baacke (1975 a), S.44 ff; vgl. E.L.Hartley, R.E.Hartley (1969), S.10 ff
51) vgl. D.Baacke (1975 a), S.44 f
52) vgl. ebd. S.46; vgl. C.F.Graumann (1972), S.1155

Die übermittelte Nachricht wird nicht nach ihrer Bedeutung befragt, sondern nur als quantifiziertes bzw. materielles Signal angesehen, das seinen Weg vom Sender durch einen Kanal zum Empfänger nimmt. Es erreicht ihn als ein Impuls und bewirkt damit eine Veränderung bei ihm.[53] Es kann ihn z.B. zu einer Rückmeldung an den Sender veranlassen, so daß aus der ursprünglich einseitigen Kommunikation eine wechselseitige Interaktion wird.[54]

Die person- bzw. handlungsorientierten Theorien der dritten Gruppe untersuchen speziell den Ablauf der Übertragung von Absichten und Bedeutungen. Sie konzentrieren sich auf den intentionalen Aspekt der menschlichen Kommunikation. Menschliches Verhalten kann in ihrem Sinne erst dann als "Kommunikation" bezeichnet werden, wenn der Kommunikator damit eine Absicht oder Intention verbindet, wenn er also sein Verhalten speziell an einen Interaktionspartner adressiert und bei ihm "ein Ereignis anstrebt."[55]

Zwischen beiden liegt die große Gruppe der Theorien, die jedes menschliche Verhalten als "kommunikativ" bezeichnen, das auf das Verhalten anderer in irgend einer Weise bezogen ist, auch wenn nicht unmittelbar die subjektive Absicht zugrunde liegt, dem Partner eine Mitteilung zu machen oder eine Beziehung zu ihm aufzunehmen. Es genügt, wenn unabhängig von der subjektiven Absicht ein übergreifendes Beziehungsgefüge besteht und das Verhalten einer Person durch dieses Beziehungsgefüge auch nur mittelbar eine andere Person betrifft. So werden die Verhaltensäußerungen eines Lehrers im Rahmen der sozialen Organisation des

---

53) vgl. C.F.Graumann (1972), S.1155
54) vgl. P.Watzlawick u.a. (1974), S.51 f
55) vgl. D.Baacke (1975 a), S.54

Unterrichts zu Signalen für die Schüler, die sie wahrnehmen und auf die sie reagieren können, je nach dem, wie diese Signale auf sie wirken und was sie für sie bedeuten. Nach P.Watzlawick u.a. kann deshalb "Verhalten jeder Art" zum "Material" der Kommunikation werden: wenn es in einer "zwischenpersönlichen Situation" erfolgt, erhält es dadurch "Mitteilungscharakter".[56] Die Mitteilung kann von inhaltlicher Bedeutung sein, sie kann aber auch eine aktuelle Beziehung zwischen den Personen herstellen oder ausdrücken. Bedingung dafür ist allein das System der vorhandenen Beziehungen und Regeln, innerhalb dessen die Kommunikation zustandekommt. Inhaltliche Bedeutung kann der Kommunikator mitteilen, wenn er sich symbolischer Zeichen bedient; sie stehen in keinem unmittelbaren Verhältnis zu der Wirklichkeit, auf die sich ihre Bedeutung bezieht. Was sie bedeuten, ist allein durch "Konvention oder Absprache geregelt".[57] Sie sind deshalb auch besonders geeignet, über Sachverhalte zu informieren, die nicht unmittelbar durch das Verhalten ausgedrückt oder hergestellt werden können, wie die aktuellen Beziehungen zwischen zwei Personen, also Bewußtseinsinhalte, Bedeutungen, logische Operationen und Ansichten. Der "Inhalts"- und der "Beziehungsaspekt" gemeinsam[58] erlauben es, jedes menschliche Verhalten als "kommunikativ" zu bezeichnen, das "in menschlicher Interaktion erfolgt, wahrgenommen und ... interpretiert wird".[59]

Dementsprechend sehen E.L.Hartley und R.E.Hartley[60] in der Kommunikation "das grundlegende soziale Geschehen"[61] und bauen auf diesem Begriff ihre ganze

---

56) vgl. P.Watzlawick u.a. (1974), S.51
57) vgl. H.-D.Bastian (1972), S.40
58) vgl. P.Watzlawick (1974), S.53 ff
59) s. D.Baacke (1975), S.51
60) s. dies. (1969), passim
61) vgl. auch K.Merten (1977), S.162: Er stellt als Ergebnis einer ausführlichen "Begriffs- und Prozeßanalyse" fest, "daß Kommunikation als d e r grundlegende soziale Prozeß anzusprechen ist".

Sozialpsychologie auf: "Bei einer Analyse des sozialen Geschehens kann man die Bedeutung der Kommunikation gar nicht hoch genug einschätzen, denn mittels Kommunikation wirkt ein Mensch auf den anderen. Kommunikation ist der eigentliche Träger des sozialen Geschehens. Erst durch die Kommunikation wird der Mensch zum sozialen Wesen und kann sich als solches behaupten. Ohne Kommunikation können sich die Menschen nicht zusammenschließen, keine gemeinsamen Unternehmungen beginnen oder Fortschritte in der Bewältigung der physischen Welt machen. Da Entdeckungen und Erfindungen fast ausnahmslos von einer Sammlung von Kenntnissen und einer schrittweisen Entwicklung der von einer Generation zur anderen überlieferten Begriffe abhängen, so käme ohne Kommunikation weder die primitivste Erfindung noch der elementarste Gedankengang zustande." [62] "Der Kommunikationsvorgang ist die Grundlage aller sogenannter sozialer Funktionen des lebendigen Organismus. Beim Menschen ist er wesentlich für die Entwicklung des Individuums, zur Bildung und zum Bestand von Gruppen und für die Beziehungen zwischen den Gruppen".[63]

Die weitreichende These von der Bedeutung der Kommunikation für die menschliche Entwicklung und die soziale Organisation bestätigt die Analyse des Begriffes und der Prozesse der Kommunikation von K.Merten.[64] Er arbeitet als "notwendiges und spekulativ auch hinreichendes Kriterium für Kommunikation" die "Reflexivität"[65] sozialer Prozesse bzw. Systeme heraus. Er bezeichnet damit "die unter bestimmten Bedingungen

---

62) s. ebd. S.11
63) s. ebd. S.24
64) ders. (1977), passim
65) ebd. S.162; vgl. auch ebd. S.86 ff und 161 ff

auftretende Reflektierung von Prozessen auf sich selbst, die generell eine Steigerung von Leistungen impliziert".[66] "Reflexiv" sind demnach solche Prozesse, die gewissermaßen im Ergebnis auf ihre eigenen Voraussetzungen zurückwirken und damit neue bzw. ständig veränderte Ausgangsbedingungen für ihren weiteren Verlauf schaffen. Die daraus entstehende Leistungssteigerung sieht K.Merten auf allen Ebenen der evolutionären Entwicklung der menschlichen Kommunikation gegeben und gerade in der reflexiven Struktur der sozialen Beziehungen begründet: Nach N.Luhmann "...scheint (es) sich bei den reflexiven Mechanismen gerade um den Prozeß zu handeln, mit dem aus kleinen Systemen große gebildet werden."[67]
Die Reflexivität der kommunikativen Prozesse sieht K.Merten in verschiedenen Dimensionen wiederkehren. In der "Sozialdimension" der menschlichen Kommunikation besteht sie in dem Rückkoppelungseffekt, der die Kommunikationspartner mit ihren Wahrnehmungen, Erwartungen und Handlungen sich gegenseitig beeinflußen läßt; in dieser Hinsicht muß Kommunikation als "Interaktionsprozeß" begriffen werden.[68] In der "Sachdimension" bedeutet sie, daß durch die Benutzung verschiedener Kommunikationskanäle und deren Rückkoppelung verschiedene Inhalts- und Beziehungsbestimmungen jeweils miteinander ergänzt und interpretiert werden können; in dieser Hinsicht verläuft Kommunikation deshalb als ein "Prozeß der Behandlung von Handlungen".[69] In der "Zeitdimension" bezeichnet "Reflexivität" schließlich die Rückwirkung der Ergebnisse von Kommunikationshandlungen auf den Kommunikationsprozeß

---

66) s.ebd. S.86
67) in K.Merten, ebd.
68) ebd. S.161 und 163
69) s. ebd.

selber, so daß die vollzogene Kommunikation neue Kommunikationsvoraussetzungen und -möglichkeiten schafft; in zeitlicher Hinsicht stellt Kommunikation deshalb einen "Prozeß der Strukturgenese" dar.[70] Die drei konstitutiven Elemente menschlicher Kommunikation, die wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens, die Übertragung von Informationen bzw. Intentionen einschließlich des Austauschs von Informationen über die Informationen und Absichten und die Schaffung ständig neuer Kommunikationsmöglichkeiten im Prozeß der Kommunikation selber sind auch im religionsunterrichtlichen Handeln zu erkennen:

- Lehrer und Schüler kommunizieren miteinander, indem sie auditive, visuelle und andere Signale aussenden und wahrnehmen;
- sie aktualisieren dabei vorhandene bzw. realisieren neue Beziehungen zueinander im Rahmen eines "Geflechtes von Beziehungen",[71] das durch die Schule, ihre Organisation und die damit verbundenen Verhaltensformen[72] vorgegeben ist;
- sie interagieren so, daß sie z.T. unabsichtlich, z.T. absichtlich einander "Mitteilungen"[73] machen, die die Kommunikationspartner auffangen, interpretieren und in ihr weiteres Verhalten einbeziehen. Sie stellen damit bewußt und intentional "Kontakte"[74] her und verständigen sich sprachlich über die Inhalte des Faches und ihre Bedeutungen, sie beeinflussen sich aber auch gegenseitig in ihrem Verhalten durch die Art und Weise, wie sie die Kommunikationspartner erleben, wie sie die Eindrücke aus der Unterrichtssituation verarbeiten und wie sie sich äußerlich in der Interaktion verhalten.

---

70) s. ebd.
71) s. H.-D.Bastian (1972), S.13
72) vgl. D.Baacke (1975), S.55
73) vgl. o.S.97, Anm. 56
74) vgl. F.Winnefeldt (1965), S.44 ff

Insofern findet auch im Religionsunterricht über die formale soziale Interaktion und über die verstehende Auslegung von Überlieferung und Wirklichkeit hinaus eine kommunikative "Behandlung von Handlungen" statt, die neue Kommunikations- und damit neue Handlungsstrukturen erzeugt.[75] Erst die Kommunikation im Religionsunterricht bewirkt damit gegenüber den vorhergehenden neue Verhaltenssituationen und Handlungsmöglichkeiten.
Dabei dürfen wir unterstellen, daß auch im Fach Religion die jeweilige aktuelle leibliche und geistige Verfassung des Schülers darauf Einfluß nimmt, wie er die Kommunikation mit dem Lehrer und mit der Gruppe der Mitschüler aufnimmt und die Inhalte des Unterrichts behandelt. Er kann sich in dem Augenblick, da der Unterricht beginnt, jedenfalls dem Zwang zur Kommunikation nicht entziehen und muß sich "hier und jetzt" zu den Mitschülern und zum Lehrer verhalten. Eröffnet der Lehrer z.B. die Stunde mit den - kommunikationstheoretisch unbedachten - Worten: "Wir wollen uns heute mit dem Problem der Autorität beschäftigen!", dann erwartet er im gleichen Augenblick von den Schülern, daß diese auf sein Kommunikationsangebot eingehen, mit dem er in diesem Augenblick die Lehrer-Schüler-Beziehung aktualisiert. Ob ein Schüler sich aber bereitwillig oder widerstrebend darauf einläßt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, die in seiner Person liegen: Vorurteile gegenüber dem Lehrer oder schlechte Erfahrungen mit ihm, mangelnde Motivation oder äußere Ablenkung in diesem Augenblick, Frustration in der Auseinandersetzung mit diesem Thema bei früheren Gelegenheiten, negative Einstellungen zu Autoritätspersonen außerhalb der Schule o.ä..

---

75) vgl. o.S.99, Anm. 69

Je nach individueller Verfassung und nach früheren Lernerfahrungen wird er sich in den neuen Interaktionen zustimmend, gleichgültig oder ablehnend verhalten und damit nicht nur seine persönlichen Lernergebnisse beeinflussen, sondern über den gesamten Unterrichtserfolg der Klasse mitentscheiden. Umgekehrt bezieht auch der Unterrichtende das Verhalten der Schüler in seine Aktivitäten ein. Er nimmt ihre Aufmerksamkeit oder Unruhe, ihre Äußerungen von Interesse oder Gleichgültigkeit wahr, deutet sie und mißt sie an seinen Erwartungen hinsichtlich ihrer Mitarbeit. Er reagiert je nach seiner persönlichen Einschätzung seines Gegenübers und je nach seinem Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten: Urteilt er, das Schülerverhalten lasse zu wünschen übrig, dann wiederholt er z.B. seine Ausführungen oder Aufgabenstellungen mit Nachdruck, mahnt die Schüler mit Worten oder entsprechenden Gebärden, äußert sein Mißfallen oder droht ihnen sogar Sanktionen an. Auch darauf müssen sich die Schüler wiederum in ihrem weiteren Verhalten einstellen und die Äußerungen des Lehrers berücksichtigen. Lehrer und Schüler können sich in dieser Situation dem Zwang zur Kommunikation nicht entziehen, aber sie kommunizieren unter diesem Zwang je nach ihren augenblicklichen individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen. Entsprechend gewinnt dann jede Unterrichtssituation und jede Stunde ihre individuelle Gestalt und verläuft zwar im ganzen regelhaft, aber doch einmalig siutationspezifisch. Die Kommunikationspartner reagieren also nicht nur auf die ihnen von außen gesetzten Bedingungen und die momentan wirkenden Stimuli, sondern agieren auch im Rahmen ihrer aktuellen Motivationslage und Verfassung. Reize von außen treffen zusammen mit Motiven von innen, Stimmungen und Haltungen begegnen Einflüssen und Bedingungen aus der Situation. Äußere Stimula-

tionen und Regulierungen werden von den handelnden Personen mit inneren Motiven und Dispositionen verbunden und in Verhalten umgesetzt, das seinerseits in den intersubjektiven Handlungsvollzug des Unterrichts eingeht.
In den Umgang von Lehrern und Schülern miteinander sind die Unterrichtsinhalte einbezogen. Sie interpretieren biblische Texte, sie reflektieren ethische Fragen oder analysieren soziale Probleme. In der praktischen Arbeit verständigen sie sich über deren Bedeutung und interagieren dabei symbolisch. Die Akte des Denkens sind in das Verhalten bzw. Handeln im Unterricht eingeschlossen. Sie bilden selber "kognitive" Handlungen[76] oder "Reflexionshandlungen",[77] eingebettet in das Verhalten der am Unterricht beteiligten Personen und ihre Kommunikation. Dabei entstehen Kenntnisse, Erfahrungen und Einsichten, die gespeichert werden können und über die Schüler und Lehrer verfügen. Sie bilden ihrerseits einen Teil der Voraussetzungen für das zukünftige Verhalten und Handeln der Teilnehmer und lassen erwarten, daß sie die unmittelbare Unterrichtssituation überdauern.
Sie bilden die Lernergebnisse, in ihnen realisieren sich die Effektivität und die Qualität des Unterrichts. Nur im Verhalten der Schüler - und mittelbar auch der Lehrer - wird der Unterricht bildungswirksam, gerade durch ihr Verhalten wirkt die in ihm vollzogene Kommunikation aber auch auf den gesamtgesellschaftlichen Prozeß zurück, sei es als Sozialisation der nachwachsenden Generation, sei es als Überlieferung der gesellschaftlich bedeutsamen Kulturgüter, sei es als Beitrag zur Reform des bestehenden Systems. Das bestehende System bestimmt auch die Regeln des Rol-

---

76) vgl. W.F.Neubauer (1976), S.25 ff
77) vgl. H.Schröer (1977), S.173

lenhandelns und die Regeln und Inhalte des Auslegungshandelns und setzt damit die Bedingungen für die Kommunikation im Unterricht; doch mit dem Vollzug der Kommunikation in den konkreten Situationen des Unterrichts und seinen Ergebnissen im Verhalten der Schüler und Lehrer wirken diese wieder aktiv am Prozeß der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation mit. Auch darin wirkt sich die "Reflexivität" der unterrichtlichen Kommunikation in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht aus:[78] Das System als ganzes ist von den Folgen der Kommunikation betroffen.

Durch das kommunikative Handeln im Unterricht wird der Schüler zunehmend befähigt, an diesem Prozeß teilzunehmen, sofern der Unterricht sein Ziel erreicht, "daß die Jugendlichen Einsichten gewinnen, um in Zukunft selbständige und kritikfähige Mitarbeit in (der) Gesellschaft ... leisten zu können".[79] Von den Erfahrungen in der unterrichtlichen Kommunikation hängt deshalb schließlich auch ab, wie effektiv und wie wertvoll, d.h. qualitativ, das Unterrichtshandeln für die Gesellschaft insgesamt und für ihre einzelnen Glieder ist, wie gut und wie wirksam das Bildungssystem arbeitet.

So impliziert die Beschreibung des religionsunterrichtlichen Handelns als kommunikativem Handeln einerseits die Frage nach den formalen Strukturen, Funktionen und Wirkungsprozessen des Unterrichts im Kontext seiner gesellschaftlichen Bedingungen und schließt andererseits die Untersuchung der Vorgänge der Wissensvermittlung, der Interpretation und der Verständigung über die Unterrichtsinhalte ein. Schließlich bezieht sie auch die Frage nach den Handlungsfolgen mit ein. Die drei Versuche, den Religionsunterricht als Handeln von Personen in Situationen und im Umgang mit verschiedenen Inhalten zu be-

---

78) s.o. S.99
79) s.o. S.79 Anm. 21

schreiben, nötigen dazu, auf theoretische Modelle zurückzugreifen, die mit ihren Begriffen und Kategorien die Beobachtung und die Beschreibung leiten. Die Berechtigung, die Modelle des Rollenhandeln, der Auslegung und der Kommunikation nebeneinander und miteinander auf die Praxis des Religionsunterrichts anzuwenden, muß allerdings noch dargestellt und begründet werden, um eine einheitliche, widerspruchsfreie und empirienahe Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns zu entwickeln. Neben den gesellschaftlichen Bedingungen und den geschichtlichen Voraussetzungen wird dabei immer wieder die Notwendigkeit sichtbar, das Handeln auch hinsichtlich seiner Bedingungen in der menschlichen Person und ihrer natürlichen Verfassung zu untersuchen und diese in einer religionspädagogischen Handlungstheorie zu berücksichtigen. Erst die drei Dimensionen von Leiblichkeit, Umweltbezogenheit und Zeitgebundenheit erschließen den Zugang zu den wirklichen Menschen und ihren Handlungen. Nur wenn sie gleichmäßig berücksichtigt werden, können auch die Bedingungen ihres Handelns angemessen bestimmt werden.

4. Die theoretischen Grundlagen des religionsunterrichtlichen Handelns: Natur, Kultur und Geschichte

4.1 "Verhalten" und "Handeln" als Grundbegriffe der Human-und Sozialwissenschaften

4.1.1 Die axiomatische Bedeutung der Begriffe "Verhalten" und "Handeln"

Gesellschaftliche Organisation, bewußte Sinngebung und intersubjektive Ausübung konstituieren das menschliche Handeln. Sie kennzeichnen die soziale und kulturelle Wirklichkeit, in deren Zusammenhang Individuen und Gruppen effektiv und zugleich sinnhaft handeln. Sie weisen aber auch auf die "natürliche" Wirklichkeit hin, in der das Individuum als Subjekt seines Verhaltens bzw. Handelns wurzelt. Die drei Bereiche Gesellschaft oder Kultur, Natur und Geschichte bilden gewissermaßen die drei Dimensionen, in denen der empirische Mensch lebt und handelt. Sie werden nur theoretisch unterschieden, finden sich in der Handlungswirklichkeit aber immer zugleich und miteinander verbunden. Der gesellschaftliche Aspekt des Handelns findet sich nie ohne den natürlich-individuellen und auch nicht ohne den geschichtlichen und kulturellen, der seinerseits nicht ohne den der gesellschaftlichen Vermittlung zu denken ist.[1)] Dabei gelten die Abhängigkeiten des einen vom anderen gegenseitig. Ihre theoretische Unterscheidung darf nicht zur Isolierung, Über- oder Unterbewertung eines einzelnen Aspektes führen. Integriert aber werden sie in der Kategorie des Handelns.

---

1) vgl. G.Wurzbacher (1968), S.13

Diese kann ihrerseits auf die allgemeinere des Verhaltens zurückgeführt werden, das Verhalten des Menschen aber ist eng mit seinem Erleben verknüpft. Die Begriffe "Verhalten" und "Handeln" üben in der wissenschaftlichen Diskussion der Gegenwart eine Art Schlüsselfunktion aus, haben aber dennoch bisher keine befriedigende Klärung gefunden.[2)]

Das Verhalten wird heute als eine fundamentale Gegebenheit des menschlichen Daseins angesehen. In den modernen Wissenschaften vom Menschen und von der Gesellschaft dient es geradezu als ein Axiom.[3)] Das "Verhalten" überbrückt die Grenze zwischen der Erfahrung und der Wissenschaft, zwischen Praxis und Theorie. Der Mensch kann sich "nicht nicht verhalten",[4)] mit diesem axiomatischen Satz formulieren P.Watzlawick u.a. die grundlegende Bedeutung, die die Kategorie des Verhaltens für das Denken und Reden vom Menschen gewonnen hat. Der Mensch verhält sich, darin kann er beobachtet und beeinflußt werden. Sein Verhalten wird deshalb zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse und Reflexion objektiviert. G.C. Homans hat den gleichen Tatbestand für die Sozialpsychologie ausgesprochen, wenn er sagt: "What is not done is as important in social behavior as what is done."[5)] Dem Sinne nach heißt das: Auch was ein Mensch nicht tut, ist im Zusammenhang seiner Umweltbeziehungen so bedeutsam wie das, was er tut. Oder: Selbst Nicht - Tun ist noch als eine Form des Verhaltens anzusehen![6)]

Entsprechend ist das Verhalten zu einer theoretischen Zentralkategorie geworden. Sozialverhalten, Konsumverhalten, politisches Verhalten, Sprachverhalten

---

2) vgl. u.S.108 f,Anm. 10; s.auch unten Kap.4.1.3
3) vgl. P.Watzlawick u.a. (1974), S.50 ff
4) vgl. ebd. S.51
5) s. in C.F.Graumann (1975), S.71
6) vgl. z.B. auch U.Mees (1974), S.15

und andere spezifische Verhaltensbereiche bilden intensive Forschungsfelder spezialisierter Wissenschaftsdisziplinen. Sozialpsychologie und Soziologie, Wirtschafts- und Politikwissenschaften, Anthropologie, Psychologie, Sprach-und Erziehungswissenschaften richten sich ganz oder in zentralen Teilbereichen auf die Erforschung des menschlichen Verhaltens und seiner verschiedenen Ausformungen. Angesichts dieser zentralen Bedeutung für die wichtigsten Wissenschaften vom Menschen und seinen Lebensvollzügen hat sich für diese, besonders im angelsächsischen Raum, der Begriff der "Verhaltenswissenschaften" (behavioral science) herausgebildet.[7] Allerdings ist diese Bezeichnung ebenso unbestimmt wie die in Deutschland gebräuchlichere von den "Handlungswissenschaften".[8] Denn man bezieht sich zwar in allen diesen Wissenschaften auf das tatsächliche Verhalten des bzw. der Menschen als Grundlage und Gegenstand der Forschung,[9] aber der Begriff des Verhaltens ist über die Grenzen einzelner Disziplinen hinaus nie genauer bestimmt worden. Zwar kann es angesichts der Vielzahl und der Verschiedenartigkeit der beteiligten Disziplinen kaum eine umfassende und zugleich exakte "Theorie" des Verhaltens geben, denn sie müßte die unterschiedlichen Sachaspekte und die verschiedenen methodischen Zugänge der einzelnen Wissenschaften verbinden und integrieren können; aber, so stellt K.Heller für die Psychologie fest, "man sollte doch annehmen, daß ein so häufig verwendeter Begriff wie der des Verhaltens - zumindest in der wissenschaftlichen Literatur - eindeutige Festlegungen erfahren hat. Dem ist leider nicht so. Entweder

---

7) vgl. z.B. Brezinka (1972), S.34 ff
8) vgl. J.Habermas (1973), bes. S.184 ff
9) vgl. W.Brezinka (1972), S.37 in Anlehnung an G.C.Homans

wird der Begriff 'Verhalten' überhaupt nicht definiert und somit mehr oder weniger unkritisch gebraucht, oder es werden vordergründige bzw. einseitige Deutungen (z.B. in behavioristischer Reduktion) angeboten."[10)]

Gibt es aber keine klaren Festlegungen des Verhaltensbegriffes und also auch keinen Konsens über eine klare Abgrenzung der "Verhaltenswissenschaften", darf man sich nicht wundern, wenn auch in einer so speziellen Wissenschaft wie der Religionspädagogik das Bewußtsein für einen kritischen und konsequenten Gebrauch dieser Kategorie bisher kaum ausgeprägt ist. Dennoch spielt der Begriff des Verhaltens in ihr eine wachsende Rolle.

4.1.2 "Verhalten" - eine religionspädagogische Kategorie?

Das "Handbuch der Religionspädagogik",[11)] das nach seinen eigenen Aussagen "in der Form einer Zwischenbilanz den derzeit möglichen Gesamtentwurf einer christlichen Erziehung und Bildung in einer gewandelten Welt und Gesellschaft ... entfalten"[12)] will, enthält im Register für alle drei Bände nur zwei Hinweise auf die "Verhaltensforschung" und zwei weitere auf "Verhaltensdisposition".[13)] Der Begriff des Handelns erscheint nicht als eigenes Stichwort, ebensowenig wie der des Erlebens. Besser sieht es mit dem Begriff der Erfahrung aus.[14)] Damit ist das Bewußtsein für diese wichtige Kategorie offenbar erschöpft. Die Durchsicht anderer wichtiger Werke zur Theorie des Religionsunterrichts führt zu keinem besseren Ergebnis. Eine Ausnahme bildet hier allein das

---

10) s. K.Heller (1974), S.17 f
11) s. E.Feifel u.a. (Hg.), (1973 - 1975)
12) ebd. Bd.I, S.16
13) vgl. ebd. Bd.III, S.482
14) vgl. ebd. S.463

"Neue Handbuch des Religionsunterrichts" von G. Otto, H.J.Dörger und J.Lott.[15] Nur ein kurzer Artikel von G.Roth setzt sich mit der Verhaltensforschung auseinander.[16] Dieser Befund muß desto mehr zu denken geben, je mehr der Praxisbezug der religionspädagogischen Theoriebildung betont wird.[17] Denn faktisch ist auch die Religionspädagogik in wichtigen Teilbereichen ihrer Arbeit mit dem Thema "Verhalten" befaßt. So haben Religionspädagogen weithin selbstverständlich einen verhaltenstheoretisch gefaßten Lernbegriff aus den Erziehungswissenschaften übernommen: "Lernen meint ... jede Veränderung von Verhaltensdispositionen (Fähigkeiten, Einstellungen) durch äußere Einflüsse",[18] soweit sie sich an die "Zustimmung des Lernenden" wenden und "dessen richtiges Denken ... fördern".[19] Neben dieser didaktisch zentralen Kategorie wird aber auch der in fachwissenschaftlicher Hinsicht grundlegende Begriff der "Religion" unter Bezug auf das praktische Verhalten der Menschen definiert. "Religion", obwohl "ungeklärt",[20] wird als eine historische und kulturelle Größe bestimmt, die "in geschichtlichen Realisationen manifest geworden" ist und noch ständig manifest wird.[21] "Sie gehört zum Menschen, so wie er ist" und "weil er in der Welt ist";[22] sie ist "eine bestimmte Weise, wie das Ich sich in der Welt orientiert und sich mit der Welt abfindet".[23] Hier wird trotz des onthologischen An-

---

15) s. G.Otto u.a. (1972 a)
16) s. ders (1970), passim
17) vgl. z.B.E.Feifel u.a. (Hg.) (1973-1975), Bd.II, S.238 ff
18) vgl. ebd. Bd.II, S.25
19) ebd.
20) vgl. ebd. Bd.I, S.34
21) vgl. ebd. S.36
22) vgl. ebd. S.26
23) s. ebd.

satzes[24] deutlich die geschichtlich-kulturelle Lebenswelt als Ort der Religion in den Blick genommen, in der sich der Mensch bewegt bzw. verhält. "Religion als operationale(r) Begriff" wird dabei auf "Fragehaltungen und Erfahrungsweisen" bezogen,[25] die sich in fundamentaler Weise mit der Sinngebung, Deutung und Wertung des menschlichen Daseins befassen.[26]

Deutlicher noch finden sich Bestimmungen von Religion, die auf das menschliche Verhalten bezogen sind, in den sozialisationstheoretisch und religionskritisch begründeten Konzepten:[27] Nach D.Stoodt wird Religion im Sozialisationsprozeß wirksam als "die Fülle der variationsfähigen und degenerationsfähigen Maßstäbe und Verhaltensmuster, die für unsere Kultur spezifisch ist";[28] Religion, "operational definiert", besteht für ihn in einer "individuellen Bindung" des Menschen an gesellschaftliche "Deutungs- und Wertsysteme".[29] Für G.Otto hat der religionskritische Unterricht nicht die phänomenologisch zu benennenden "Gebilde" von Religion zum Gegenstand, die als geschichtlich-kulturelle Religionen manifest sind, sondern den ganzen Bereich der "Deuteschemata, Weltauffassungen, Philosophien, Ideologien", die die Funktion der Religion seiner Meinung nach ausüben, indem sie "in konkreten Situationen, Urteilen oder Entscheidungen" "Verhaltensstrukturen" bedingen.[30] Aber auch hier erscheint die Kategorie des Verhaltens wie sonst in der Religionspädagogik nur indirekt, nämlich in Abhängigkeit vom Religionsbegriff, und wird nicht selbst zum Gegenstand einer genaueren Bestimmung.

Unmittelbar führt die Sozialisationstheorie die Reli-

---

24) vgl. ebd.,bes. S.39 f
25) vgl. ebd. S.46
26) vgl. ebd. S.36
27) vgl. auch K.Dienst (1976), S.211 ff
28) vgl. D.Stoodt (1970a),S.159
29) s. D.Stoodt (1970 b), S.84
30) vgl. G.Otto u.a. (1972 a), S.32

gionspädagogen an das Problem des Verhaltens heran. "Sozialisation" wird aufgenommen als umfassende Bezeichnung der "zweiten" oder "soziokulturellen Geburt" des Menschen, ein Prozeß, in dem das "nicht-festgestellte" Wesen Mensch überhaupt erst die Möglichkeit erhält, "menschliche Eigenschaften zu entwickeln".[31] Durch diesen Prozeß wird das Einzelwesen Mensch befähigt, überhaupt in eine Wechselbeziehung zu seiner Umwelt einzutreten, ein gesellschaftsfähiges und an Kultur teilnehmendes Wesen zu werden. Aus der Sozialisation gewinnt es die "Grundqualifikation des Rollenhandelns" und indirekt schließlich auch die Fähigkeit, frei und selbständig zu kommunizieren.[32] "Sozialisation" wird also eingeführt als umfassender Bedingungszusammenhang für die Ermöglichung kulturspezifischen menschlichen Verhaltens überhaupt. Auch nach H.Rauschenberger und G.Otto stellt sie den Bedingungsrahmen dar, in dem sich die Anpassung an "sozio-kulturelle Muster, Werte, Normen und ... die Fähigkeit zu kritischer Distanzierung davon" entscheiden, beides Lernerfahrungen des Kindes und Schülers, die es in seinem Verhalten realisiert bzw. realisieren soll.[33]

An dieser Stelle berühren sich die Überlegungen der Vertreter eines sozialisationstheoretischen Konzeptes von Religionsunterricht mit denen derjenigen Religionspädagogen, die nach dem curriculumtheoretischen Modell arbeiten. Auch sie bemühen sich, Verhaltenselemente und Verhaltensformen genauer zu bestimmen, auf die sich der Religionsunterricht bezieht, sofern er auf der Verhaltensebene operationalisierbare und kontrollierbare Ergebnisse herbeiführen will.[34] Denn nach dem Curriculum-Modell muß "ein

---

31) vgl. D.Stoodt (1970 a), S.159, These 1
32) vgl. ebd. These 3
33) vgl. G.Otto (1970 a), S.326, These 3
34) vgl. bes. G.R.Schmidt (1972), S.30 f

Lernziel ... so formuliert werden, daß es dem Lernenden sagt, was er tun muß, um zu zeigen, daß er es erreicht hat. Es muß also das Endverhalten beschrieben werden...".[35)]

Auf die Befähigung zum "Problemlösungsverhalten" und auf die "Handlungsfähigkeit" der Schüler zielen denn auch die verschiedenen Konzepte eines problemorientierten Religionsunterrichts ab und stellen davor oder daneben noch die verschiedenen Möglichkeiten verstehenden oder kritischen Denkens.[36)] Das Verhältnis von kognitiven und affektiven Aspekten des zu lernenden Verhaltens wird problematisiert,[37)] aber eine systematische Reflexion auf die Begriffe "Verhalten" und "Handeln" erwächst auch daraus nicht.

Entsprechend problematisch wird denn auch die Kontrolle der Lernergebnisse auf der Verhaltensebene. Die Hauptschwierigkeiten liegen wohl darin, daß die komplexeren und nachhaltigeren Unterrichtswirkungen nicht so sehr im manifesten Verhalten der Schüler als vielmehr in den latenten Verhaltensdispositionen angenommen werden müssen, diese entziehen sich aber der direkten Beobachtung und Kontrolle.[38)] Das gilt durchaus für real erreichbare Lernziele und berührt noch nicht die Frage, ob und wie weit die umfassenden Persönlichkeitsqualifikationen für "Lebenssituationen" durch den Unterricht herstellbar sind.[39)] Mit der Lernzielkontrolle verbinden sich deshalb Spezialprobleme methodischer Art, die von den Religionspädagogen nur in Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlern und mit Psychologen gelöst bzw. in ihre Forschung einbezogen werden können.[40)]

---

35) s. G.Stachel in Heinemann u.a. (1972), S.27
36) vgl. z.B. H.-B.Kaufmann (1973), S.37; H.Buß (1973), S.61; G.Martin (1970), S.36 f; D.Stoodt (1975), S.25 ff
37) vgl. z.B. G.Stachel (1971), S.11 ff
38) vgl. H.Grosch (1974), S.162 f
39) vgl. z.B. G.Stachel (1971), S.18 ff
40) vgl. dazu R.Schmitt (1971), S.38 ff; s. auch R. Oerter (1970), passim

Die Komplexität der Verhaltens- und Handlungsvorgänge darf aber die Religionspädagogen dennoch nicht dazu verleiten, in dieser zentralen Frage ihrer Arbeit mit ungeklärten oder "selbstverständlichen" Begriffen zu arbeiten. Der grundlegende Praxisbezug ihrer Theorie und die beabsichtigte Praxiswirksamkeit ihres Handelns in effektiver und qualitativer Hinsicht nötigt sie vielmehr, auf eine systematische Klärung hinzuarbeiten, denn erst diese bildet die Voraussetzung für eine effektive und zugleich kritische Verwendung der Begriffe.

4.1.3 Zum Verhältnis der Begriffe "Erleben", "Verhalten" und "Handeln"

Der Begriff des menschlichen Verhaltens ist vor allem in der psychologischen Forschung geprägt worden. Nicht nur im Bereich der behavioristischen Psychologie, sondern auch weit darüber hinaus können Psychologen den Gegenstand ihrer Arbeit im weitesten Sinne als das "menschliche Verhalten und Erleben" beschreiben.[41] Die Psychologen meinen damit heute mehr als nur das "relativ einfache, im Labor hervorrufbare, von allen sonstigen Einflüssen freizuhaltende Erleben bzw. Verhalten", auf das die klassische experimentelle Psychologie in der Nachfolge von W.Wundt das menschliche Verhalten reduzierte.[42] Die Psychologen geben sich auch nicht mit dem engen Verhaltensbegriff zufrieden, den der ältere Behaviorismus seiner Forschung zugrunde legte; ihm galt allein das sichtbare und meßbare Reagieren eines menschlichen Organismusses auf physikalische bzw. physiologische Reize als wissenschaftlich

---

41) vgl. H.Thomae u.a. (1972), S.1
42) s. C.-F.Graumann (1975), S.14

objektivierbares Verhalten.[43] Eine solche Reduzierung menschlichen Verhaltens auf "relativ kleine und isolierte analytische Einheiten"[44] stellt in der Sicht der neueren Psychologen eine unsachgemäße Verkürzung des Verhaltensbegriffes dar mit der Folge, daß der Mensch als Subjekt seines Verhaltens aus dem Blick gerät. Er wird statt dessen zu einem abstrakten geschichtslosen und gesellschaftlosen Untersuchungsgegenstand verobjektiviert, der - aus der Ablehnung aller als subjektiv verdächtigten Introspektion heraus - schließlich sogar als "a-psychisch" behandelt wird: "Sein Erleben oder Bewußtsein ist nicht mehr gefragt!"[45]

Demgegenüber sucht die neuere Psychologie in ihren verschiedenen Richtungen das Verhalten des Menschen unter "Berücksichtigung der historisch-sozialen Bedingtheit des Lebewesen " Mensch zu erfassen.[46] Das bedeutet, daß der Verhaltensbegriff nach zwei Seiten ausgedehnt wird: Über einzelne Stimulations-Vorgänge hinaus wird der ganze Bereich der Beziehungen des einzelnen Menschen zu seiner Umwelt als zum Verhaltensproblem dazugehörig erkannt; dies schlägt sich vor allem in der sozialpsychologischen Forschung und in der Arbeit der Psychologie der Wahrnehmung und der Person nieder. Das "Verhalten" des Menschen wird auf das engste mit seinem "Erleben" verknüpft,[47] also diejenigen Aspekte des Verhaltens werden einbezogen, die von Eindrücken, Einflüssen und Anregungen aus der Umwelt abhängig sind. Zugleich werden die zentralen psychischen Prozesse, also die Vorgänge im Menschen selbst, in das Verhaltensproblem einbezogen.[48] Durch verbesserte Forschungstechniken und die weitergeführte psy-

---

43) s. ebd. S.13
44) ebd. S.13
45) ebd. S.13
46) ebd. S.14
47) vgl.oben S.114 und Anm.41
48) vgl. C.-F.Graumann in M.Argyle (1974), S.11 f

chologische Grundlagendiskussion unterliegen sie heute nicht mehr dem Verdikt der Unzugänglichkeit oder Subjektivität. Damit trägt die Psychologie einerseits dem Umstand Rechnung, daß der einzelne Mensch als Subjekt seines Verhaltens angesehen werden muß; andererseits berücksichtigt sie, daß das Verhalten eines Menschen in komplexer Form von einer jeweils aktuellen Lebenssituation bzw. von der gerade wirksamen Umweltkonstellation abhängig ist, also in einem weiteren Sinne von seinem Erleben: Der Mensch verhält sich - und handelt - als individuelles Subjekt in einer Vielfalt von Beziehungen zu seiner sozialen und dinghaften Umwelt, und er verhält sich im Zusammenhang von Geschehensabläufen und Ereignissen. Die hohe Komplexität und die Ganzheitlichkeit des realen Verhaltens einzelner Menschen und Menschengruppen findet damit eine stärkere Beachtung.
Dabei tritt als eine grundlegende Dimension menschlichen Verhaltens seine natürliche Körperlichkeit hervor: Menschliches Verhalten ist das Verhalten von natürlichen Organismen! Schon der ältere Behaviorismus hat das mit seinem Modell der Stimulus-Organism-Response-Vorgänge deutlich betont. Er hat das Verhalten von Tieren und Menschen auf organisch-physiologische Reiz-Reaktions-Folgen zurückgeführt und damit deutlich gemacht: Der Mensch verhält sich als Organismus in einer natürlichen Umwelt. In der sowjetischen Forschung wurde dieser Aspekt besonders konsequent betont, so sehr, daß "wenigstens zeitweise" ein Trend entstand, die Psychologie durch Physiologie zu ersetzen bzw. jene auf diese zu reduzieren; denn man glaubt,mit den physiologisch-organischen Vorgängen "den Schlüssel zur Analyse psychischer Phänomene in der Hand" zu halten.[49)]

---

49) vgl. H.Thomae u.a. (1972), S.35

Der ältere Behaviorismus basierte auf der Überzeugung, das Verhalten insgesamt könne auf eine kleinste Einheit zurückgeführt werden, den "Reflex". Ihn interpretierte man als eine "materielle" Tatsache.[50] Als Reflex wird die Verbindung von einem Reiz mit einer Reaktion angesehen, die ihrerseits eine Tätigkeit, also ein "Verhalten" eines Organismusses auslöst.[51] Der Reiz wirkt auf ein Sinnesorgan und veranlaßt dessen Reaktion, löst also dessen Aktivität aus. Diese Aktivität ist die eines Organs, einer Nervenbahn oder etwas ähnlichem, in jedem Fall ein physiologisches Geschehen. Nach I.P.Pawlow und seinen Schülern werden durch wiederholte Reiz-Reaktions-Vorgänge Nervenbahnen zu bestimmten "Signalsystemen" verknüpft, die als feste, materiell gedachte Funktionskreise auf verschiedenen Ebenen schließlich das gesamte Verhalten des Menschen in ständigen Reiz-Reaktionsketten steuern. In letzter Konsequenz wird nach diesem Ansatz auch die gesamte Geistestätigkeit auf Ketten von Reflexen im physiologischen Apparat des Nervensystems zurückgeführt.[52] Gelten diese weitergehenden Hypothesen auch als ausgesprochen spekulativ, so erinnert doch das physiologische Verhaltenskonzept des Behaviorismus daran, nicht nur die "einfachen", sondern auch die "komplexen Teilprozesse"[53] des menschlichen Verhaltens immer in ihrer Bindung an ihre natürliche, organische Grundlage zu bedenken, eine Notwendigkeit, die in den überwiegend kognitive Prozesse reflektierenden Unterrichtskonzepten kaum berücksichtigt wird.

Neben dem Aspekt des Organisch-Individuellen wird dabei eine weitere Grundstruktur des menschlichen Verhaltens sichtbar: Verhalten hat Beziehungscharakter.

---

50) vgl. ebd. S.36 f
51) vgl. W.Corell (1971), S.65
52) vgl. H.Thomae u.a. (1972), S.39
53) vgl. W.D.Fröhlich u.a. (1972), S.699 ff; 705 ff

Es realisiert in der Regel eine Beziehung zwischen dem Verhaltenssubjekt und seiner Umwelt. Umgekehrt kann die Umwelt den Organismus zum Verhalten veranlassen, indem es ihn durch Reize aktiviert. Motiviertes Verhalten steht so neben stimuliertem, aktives verbindet sich mit reaktivem Verhalten. In jedem Fall spricht die Psychologie von "Verhalten" und meint die Aktivitäten des menschlichen Organismusses im Zusammenhang seiner Umweltbeziehungen. Wird ein Organismus durch seine Umwelt stimuliert, so richtet sich die Art und Weise seiner Reaktion nach der Art und Intensität der Reize, sie richtet sich aber auch nach der jeweils aktuellen Verfassung, nach seiner Motivationslage und seiner Fähigkeit und Möglichkeit, die Reize aufzunehmen und zu verarbeiten. Der Mensch braucht ein Mindestmaß an Umweltreizen, um überhaupt existieren zu können, wie die Hospitalismusforschung gezeigt hat, und er kann durch Techniken der Isolation und Reizausschaltung erheblich körperlich und geistig geschädigt werden. Die beiden Quellen des Verhaltens lassen sich mit den psychologischen Begriffen der "Motivation" und der "Stimulation" bezeichnen.[54] Die Möglichkeiten zum aktiven Verhalten zu motivieren oder zu stimulieren, sprechen für die Richtigkeit der These M.Merleau-Ponty's, das Verhalten sei eine "Struktur", die die "äußere Welt" des Individuums zugleich mit der "inneren" umfasse und sich nicht auf den einen oder den anderen Bereich allein beschränken lasse.[55] Zu dem organisch-individuellen und dem Beziehungscharakter des Verhaltens tritt mit der Frage nach seinen natürlichen Grundlagen noch ein drittes strukturelles Merkmal hinzu: Das Verhalten eines natürlichen Organis-

---

54) vgl. z.B. W.F.Neubauer (1976), S.32 ff
55) in H.Thomae u.a. (1972), S.156

musses im Gefüge seiner Umweltbeziehungen vollzieht sich unter den Bedingungen der Entwicklungsgeschichte dieses Organismusses. Die Verhaltensforschung hat diese Kategorie in die Anthropologie eingeführt. Die Verhaltensforschung ist aus zoologischen Bemühungen hervorgegangen, als man versuchte, die vorhandenen zoologischen Schemata durch die Klassifizierung von Verhaltensmustern und -abläufen zu erweitern.[56] Von da aus wurde der Vergleich zwischen tierischem und menschlichem Verhalten methodisch entwickelt. Die Verhaltensforschung hat im Blick auf den Menschen gelehrt, angeborene, d.h. "genetisch bedingte" bzw. "ererbte"[57] Verhaltenselemente von angeeigneten, "gelernten" zu unterscheiden. Sie fragt sowohl nach der historischen Entwicklung des betrachteten Verhaltens, also nach seiner Phylogenese einschließlich der dabei wirksamen Vererbungsgesetzt[58] als auch danach, wie das Verhalten in der individuellen Entwicklung, der Ontogenese, zwischen den Auswirkungen des stammesgeschichtlichen Erbes und den individuellen Lernerfahrungen Gestalt gewinnt.[59]

Die weitreichenden Thesen der Verhaltensforscher zeigen die Bedeutung dieser Fragestellungen. So entspricht z.B. nach I.Eibl-Eibesfeldt dem natürlichen Agressionsverhalten, das für das Bestehen im Kampf um das Dasein und für die Erhaltung der Art von grundlegender Bedeutung ist,[60] ein ebenfalls angeborener "Drang zur Geselligkeit",[61] er bildet die Basis für die Fähigkeit und für die Notwendigkeit, soziale Bindungen einzugehen. J.Eibl-Eibesfeldt vermutet, daß diese "gesellige Grundhaltung"[62] in der Mutter-Kind-Beziehung

---

56) vgl. O.Koenig in G.Altner (Hg.) (1973), S.106
57) vgl. R.Apfelbach u.a. (1976), S.20; s.auch B.Berelson u.a. (1974), Bd.I, S.30 f
58) s. R.Apfelbach u.a. (1976), S.5
59) vgl. ebd. S.60 ff; S.82 ff
60) vgl. K.Lorenz (1963), passim
61) vgl. (1976), S.270
62) s. ebd. S.271

ihre Wurzel hat, wie sie zur Brutpflege bzw. zur Aufzucht des Nachwuchses erforderlich ist. Sie begründet die Möglichkeit, sich mit Individuen der gleichen Art zusammenzuschließen, was wiederum dazu führt, daß der soziale Verband seinen Nachwuchs und die einzelnen Mitglieder besser schützen kann als diese allein. Beide Grundmuster, Aggression und Geselligkeit, sind bei den Angehörigen der verschiedenen Arten im Laufe der Entwicklungsgeschichte ausgebildet und schließlich auf genetischem Wege von Generation zu Generation vererbt worden. "Ähnlichkeiten"[63] finden sich auch im Verhalten der natürlichen Gattung Mensch. J.Eibl-Eibesfeldt interpretiert sie als "Anpassungen", die die Menschen im Laufe ihrer Gattungsgeschichte an die äußeren Lebensbedingungen vollzogen haben und die das einzelne Individuum als natürliches Erbe übernimmt.[64] Nach Auffassung von K.Lorenz haben "eine unermeßliche Anzahl von Struktureigenschaften menschlichen Verhaltens und Innenlebens ihr So- und nicht Anders-Sein dem historisch einmaligen Gange der Phylogenese" zu verdanken und müssen "ohne Einsicht in deren Zusammenhang schlechterdings unverständlich bleiben... Für die sozialen Verhaltensnormen desMenschen gilt dies in besonderem Maße...".[65]

Die Frage nach den natürlichen Grundlagen des menschlichen Verhaltens führt so zu der Einsicht, daß dieses immer als das Verhalten natürlicher Individuen in ihrer Beziehung zur Umwelt auf der Basis einer geschichtlichen Entwicklung beschrieben werden muß. Die drei Merkmale des Individuellen, der Umweltbeziehung und der Entwicklungsabhängigkeit treten auch dann hervor, wenn man versucht, den in den Sozialwissenschaf-

---

63) vgl. H.Thomae u.a. (1972), S.98
64) vgl. (1976), S.15 ff
65) zitiert nach H.Thomae u.a. (1972), S.100

ten üblichen Begriff des menschlichen Handelns zu entfalten. Wie in der Psychologie der Begriff des Verhaltens, so spielt in der Soziologie der Begriff des "sozialen Handelns" spätestens seit M.Weber eine zentrale Rolle.[66] Die Soziologie fragt als "Wissenschaft von den Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens"[67] nach dem Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Ordnungen und Prozesse; sie sieht diesen Zusammenhang dadurch konstituiert, daß der Mensch in Beziehungen und Abhängigkeiten zu anderen Menschen steht und diese seine soziale Einbindung als "soziales Handeln" vollzieht.[68] Soziologie kann deshalb nach J. Wössner als die "Wissenschaft vom sozialen Handeln des Menschen" bestimmt werden, "insofern dieses in Gruppen und Institutionen einer bestimmten Gesellschaft und Kultur durch soziale Prozesse geprägt wird".[69] Das soziale Handeln seinerseits aber stellt einen umfangreichen Teil des "Verhaltens in der Alltagswelt" dar.[70]

Nach M.Weber beruhen auf dem sozialen Handeln die sozialen Beziehungen. Er sieht menschliches Handeln als ein Verhalten an, mit dem die Menschen einen "Sinn" verbinden. "Sozial" aber nennt er ein Handeln, "welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist."[71] Soziales Handeln bildet demnach eine Sonderform menschlichen Verhaltens, die ihre spezifischen Merkmale durch die Ausrichtung auf das Verhalten anderer Menschen und durch die Absichtlichkeit bzw. Sinnorientierung erhält. Daneben bleiben aber auch alle anderen Merkmale des Verhaltens sichtbar. Es sind die "natürlichen" Personen,

---

66) vgl. R.König in Soziologie (1977), S.17 ff
67) vgl. J.Wössner (1972), S.12
68) vgl. J.Wössner (1972), S.27
69) s. ebd.
70) vgl. P.L.Berger u.a. (1970), S.21
71) vgl. M.Weber (1956), S.1

die, ausgestattet mit ihrem biologischen "Antriebspotential",[72] durch ihr gemeinsames und wechselseitiges Handeln die "Organisation" der sozialen Beziehungen herstellen.[73] Entsprechend der natürlichen Voraussetzungen und der Motive der handelnden Personen können die Beziehungen auch unterschiedliche Qualität erhalten: Sie können nach M.Weber überwiegend "affektuell" ausfallen,[74] sie könen auch einen mehr "wertrationalen", "zweckrationalen" oder "traditionalen" Charakter erhalten.[75] Ist der Beziehungscharakter des sozialen Handelns allein schon durch die Definition gegeben, so entspricht das der Beziehungsstruktur des menschlichen Verhaltens, wenn die Beziehungen, die durch das soziale Handeln zustande kommen, sich auch nur auf den zwischenmenschlichen Bereich richten. Über die konstitutiven Momente des Verhaltens führt die Intentionalität des Handelns hinaus; sie ermöglicht es dem Menschen, die sozialen Kontakte nicht allein "rein mechanisch"[76] zu vollziehen, sondern sie bewußt an "Werten" oder "Zwecken" auszurichten[77] und dabei die Erwartungen der sozialen Partner und solche an die Partner zu artikulieren. Dadurch kommt eine Verständigung über den Sinn, den Wert oder Zweck der Handlung zustande. Für den Begriff des sozialen Handelns folgt daraus, daß auch die Ergebnisse einer Handlung, die realisierten Ziele und Zwecke, in ihrer Funktion und Bedeutung für das weitere, zukünftige Handeln bedacht werden müssen. Denn mit den vollzogenen Handlungen ändert sich das Bezugsfeld für die zukünftigen Handlungen, die Ergebnisse des Handelns wirken also auf das Handeln zurück.[78] Deshalb muß

---

72) vgl. J.Wössner (1972), S.39
73) vgl. R.König in: Soziologie (1977), S.236
74) vgl. M.Weber in: R. König ebd.
75) s. ebd.
76) vgl. R.König in: Soziologie (1977), S.44
77) vgl. Anm. 71
78) vgl. dazu die Analyse der Kommunikationsprozesse von K.Merten, s.o. S.98 f

die Analyse des Handeln auch die sozialen Beziehungen und Institutionen berücksichtigen, in deren Zusammenhang das Handeln vollzogen wird. Die Ordnungen und Institutionen, im weiteren Sinne die ganze Soziokultur, bilden insofern die durch die Aktivitäten der Menschen umgeformte und "kultivierte" natürliche Umwelt, in der sie leben und handeln und auf die sie dabei ständig bezogen bleiben. Daraus wird nun weiter ersichtlich, daß das soziale Handeln unter den Bedingungen der Gesellschaft und Kultur ebenso wie das Verhalten des natürlichen Organismus' einer zeitlich-geschichtlichen Entwicklung unterworfen ist: Die Soziokultur selber entfaltet sich im Laufe einer Geschichte, der Kulturgeschichte eines Volkes, und wird als "soziales Erbe"[79] - vergleichbar dem stammesgeschichtlichen Erbe im Bereich des natürlichen Verhaltens - von Generation zu Generation übermittelt und weitergebildet. Zugleich aber werden die kulturellen Errungenschaften auch als kulturelles Erbe von den einzelnen Menschen im Zuge ihrer individuellen Entwicklung wie in einer persönlichen "Lerngeschichte" angeeignet. Im Blick darauf kann M.Weber von dem überwiegend "traditionalen" Typ des sozialen Handelns sprechen,[80] ein Handlungstyp, der weitgehend durch eingelebte Gewohnheiten sowohl des Individuums als auch des sozialen Verbandes geprägt ist, in dem sich solche gewohnheitsmäßigen Handlungsformen in langer Entwicklung gebildet haben.

Können wir so einen mehr von der Psychologie geprägten Begriff des "Verhaltens" und einen eher soziologisch definierten Begriff des "Handelns" unterscheiden, so dürfen doch beide auf keinen Fall gegen-

---

79) vgl. J.Wössner (1972), S.39
80) vgl. R.König in: Soziologie (1977), S.236

einander isoliert werden. In der Sache gehören sie notwendig zusammen. Sie bilden die beiden Pole einer Skala des menschlichen Verhaltens, die auf der einen Seite die elementaren und relativ einfachen Grundformen des natürlich-organischen Verhaltens und auf der anderen die hoch-komplexen Vorgänge des bewußt-intentionalen Handelns verzeichnet. Zwischen den beiden Extremen sind wohl abgestufte Übergänge, aber keine prinzipiellen Unterschiede zu erkennen. Lehrer und Schüler, die im Religionsunterricht bewußt-intentional und aufeinander bezogen handeln, handeln auf der Grundlage ihrer organisch-naturbedingten Verhaltensmöglichkeiten und verhalten sich zugleich im Kontext der natürlichen und kulturell geprägten Umweltbeziehungen, die sie im Verlauf eines zeitlichen Vorganges erleben. Sie handeln als natürliche und kulturell geprägte Subjekte unter dem Eindruck und zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt natürlicher und kultureller Entwicklungsprozesse.
Die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung bemüht sich, das Verhalten von Lehrern und Schülern als Handeln im Unterricht zu erfassen.[81] Die begriffliche Unterscheidung von "Verhalten" und "Handeln" kann deshalb innerhalb dieses Zusammenhanges nur hilfreich sein, wenn wir versuchen, vom ganzheitlichen Vollzug dieses Handelns zurückzuschließen auf seine konstitutiven Bedingungen. Diese aber schließen natürliche und kulturelle, individuelle und soziale, regelmäßige und einmalige Strukturelemente ein.
K.Heller zieht einen Versuch C.F.Graumanns heran,[82] das spezifisch menschliche Verhalten fächerübergreifend und auf phänomenologischem Wege zu bestimmen.

---

81) vgl. K.H.Ingenkamp (Hg.), (1973)
82) vgl. H.Keller u.a. (1974), S.18 f

Graumann nennt als Kriterien, die sich aus der Verhaltensbeobachtung entwickeln lassen, die "Implikation des Personalen" einschließlich des "Humanen und Sozialen", die "Intentionalität" und die "Aspekthaftigkeit oder Hinsichtlichkeit" der Untersuchungsperspektive.[83] Mit dieser Beschreibung der Merkmale des spezifisch menschlichen Verhaltens sind die Individualität, der Beziehungscharakter und die bewußte Zielsetzung als Charakteristica ausdrücklich festgehalten. Man könnte daraus folgern: Menschliches Verhalten unterscheidet sich vom Verhalten der Tiere gerade dadurch, daß zum bloß natürlichen die Aspekte der sozialen, der kulturellen und der absichtlichen Gestaltung treten. Soziale, kulturelle und intentionale Gestaltungsfähigkeit aber heben das Verhalten des Menschen über das "nur" funktionale, quasi mechanische Verhalten der Tiere hinaus. U.Mees[84] hat auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die Begriffe "Verhalten" und "Handeln" exakt zu trennen, etwa in der Weise, wie es F.Dorsch versucht.[85] Dieser bezeichnet als "Verhalten" jede physische Aktivität eines lebenden Organismus", die im Unterschied zu psychischen Vorgängen äußerlich beobachtet, also "objektiv" festgestellt werden kann. Als "Handlungen" dagegen sieht er die "komplexe Abfolge von koordinierten und umweltbezogenen Bewegungen, die ein Individuum ausführt" und die durch eine gewisse Zielgerichtetheit ausgewiesen sind, an.[86] U.Mees fragt zu recht, ob und wie denn das Maß der Komplexität und die Zielgerichtetheit bei der Beobachtung menschlicher Verhaltensäußerungen bzw. Handlungen bestimmt werden

---

83) ebd.
84) s. U.Mees (1974), S.14 f.
85) in U.Mees ebd.
86) ebd.

können, und kommt zu dem Ergebnis, daß die Unterscheidung für die empirische Analyse konkreter Handlungen wenig hilfreich sei. Er schlägt vor, statt dessen mit R.Bergius bei der Analyse von "offen zugänglichem" Verhalten auszugehen und dieses in Beziehung zu den Elementen des Situationskontextes, zu anderen isolierbaren Verhaltenseinheiten und schließlich zu den Klassifizierungsmerkmalen, die der Beobachter setzt, zu definieren.[87] "Offen zugänglich" ist das Verhalten bzw. Handeln von Lehrern und Schülern im Religionsunterricht, sofern es sichtbar in den Aktivitäten natürlicher Personen besteht, die dieses in einem situativen Kontext und im Zuge des Ablaufes von Verhaltenseinheiten und Situationsfolgen äußern. In diesen Hinsichten ist es dem Beobachter zugänglich. Die Analyse des religionsunterrichtlichen Handelns muß deshalb diese Hinsichten detailliert entfalten, indem sie die vorhandenen theoretischen Ansätze, menschliches Verhalten bzw. Handeln zu bestimmen, aufnimmt und versucht, von ihnen her ein integrierendes Modell des ganzheitlichen Handelns im Religionsunterricht zu begründen.

4.1.4 Allgemeines und speziell religionsunterrichtliches Handeln

Religionsunterricht kann als Spezialfall des sozialen Handelns angesehen werden und dieses wiederum als besondere Form des menschlichen Verhaltens. Lehrer und Schüler handeln im Religionsunterricht im gleichen institutionellen Rahmen, der Schule, und in den selben Rollenbeziehungen, Lehrer und Schüler, wie in den anderen Fächern; sie bedienen sich der gleichen Verhaltensmuster wie auch bei anderen Gelegenheiten

---

87) vgl. ebd., S.15 f

der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen und Jugendlichen. Sie verhalten sich dabei auf der Grundlage der gleichen natürlichen und kulturell überformten Antriebskräfte, Motive und Bedürfnisse, wie sie auch außerhalb der Schule das Verhalten bestimmen. Aber dennoch bekommt ihr Verhalten bzw. Handeln in der Situation des fachspezifischen Unterrichts in "Religionslehre" eine spezifische und unverwechselbare Gestalt, die sie von den Handlungen in anderen Fächern oder Situationen unterscheidet. Das müssen wir zumindest unterstellen, wenn wir davon ausgehen, daß die kommunikativen Handlungen im Unterricht ganzheitlich vollzogen werden und sich nicht in eine formale Hälfte, die Lehrer-Schüler-Interaktion, und eine inhaltliche, die fachspezifischen Themen und Aussagen, auseinander dividieren lassen. Vielmehr ist zu unterstellen, daß die fachspezifischen Inhalte, also das Thema "Religion" im weitesten Sinne, nicht ausgetauscht werden können gegen andere, ohne daß sich das Kommunikationsgeschehen als ganzes ändert. Wenn die Inhalte der Kommunikation genauso konstitutiv zum Kommunikationsgeschehen gehören wie die Beziehungsregelungen, dann müssen wir von einem fachspezifischen Kommunikationsgeschehen im Religionsunterricht sprechen. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, wenn man das spezifische Beziehungsfeld der religionsunterrichtlichen Kommunikation einbezieht, eben die christlichen bzw. religiösen Lebensformen, mit denen sich der Religionsunterricht befaßt.[88)]
Im Religionsunterricht handeln der Lehrer und die Schüler wie in anderen Fächern auch als natürliche Subjekte unter den Bedingungen der sozialen Organisation "Schule" und in den gewohnten Kommunikationsformen.

---

88) s.u. Kap. 5.1 und 5.2; im Blick darauf kann R. Leuenberger sogar davon sprechen, der Religionsunterricht impliziere "in mancher Hinsicht ein atypisches Verhältnis des Schülers zur Schule"; vgl. ders. (1973), S.304 f

Soweit entspricht das Geschehen den allgemeinen Merkmalen des kommunikativen Handelns in der Schule. Im Kommunikationsprozeß des Unterrichts setzen sie sich dabei mit den Inhalten, Formen und Problemen der religiösen Vorstellungen, Gemeinschaftsbildungen und Überlieferungen auseinander und versuchen sie zu verstehen. Darin unterscheidet sich der Religionsunterricht von anderen Fächern. Das berechtigt aber nicht dazu, den scheinbar austauschbaren inhaltlichen Anteil des Kommunikationsgeschehens von dem ebenfalls scheinbar sich gleichbleibenden Beziehungsgeschehen in der Kommunikation zu trennen. Denn wenn wie in jedem Kommunikationsgeschehen die Beziehungen zwischen den Partnern artikuliert und zugleich inhaltliche Bedeutungen ausgetauscht werden,[89] dann darf man vermuten, daß sich mit der Änderung der Inhalte auch die Beziehungsaspekte verändern. Kommunikation im Religionsunterricht hätte dann als ganze eine spezielle Gestalt im Unterschied zur Kommunikation in anderen Unterrichtsfächern.[90] Für diese These spricht, daß mit den speziellen Inhalten des Faches auch die Kommunikationspartner sich auf einen spezifischen Bereich der sie umgebenden sozialen und kulturellen Lebenswelt beziehen, eben den religiösen. Er wird nicht nur zum Gegenstand des Unterrichts, sondern läßt auch andere Aspekte des Rollengefüges bzw. der sozialen Beziehungen und Positionen in den Vordergrund rücken. Das wird sichtbar an der institutionellen Regelung, daß Lehrer und Schüler z.B. gemeinsam derselben Religionsgemeinschaft angehören sollen und sich so schon allein von den sozialen Rahmenbedingungen her Akzent-

---

89) vgl. oben S. 97 und Anm. 58

90) Die gleiche Problematik kehrt wieder bei der Frage nach der religiösen Sozialisation; vgl. z.B. R.Preul (1977), S.185

verschiebungen in ihrem Rollenhandeln ergeben: Die Lehrerrolle wird spezialisiert zur Rolle "evangelischer " bzw. "katholischer Religionslehrer", die Schülerrolle erhält den Akzent "evangelisch" bzw. "katholisch" oder "Religionsschüler"; die Klasse als Lerngruppe wandelt sich zur - konfessionell einheitlichen - "Religionsgruppe". Doch auch die aktuellen Beziehungsregelungen in der Kommunikation während des Unterrichts erhalten spezifische Akzente. Ist es denkbar, daß sich die Beziehungen im Physik- oder Geographie-Unterricht als Beziehungen zwischen Lehrendem und Lernenden oder zwischen gemeinsam an Naturgesetzen oder fernen Ländern interessierten Personen artikulieren, so bleibt es undenkbar, daß der Kommunikationsprozeß dabei kontinuierlich durch die Konfessionszugehörigkeit, durch religiöse Vorstellungen oder Sinnfragen nachhaltig beeinflußt wird. Genau das aber ist im Religionsunterricht beabsichtigt, eben durch die Kommunikation Möglichkeiten zum Verstehen religiöser Anschauungen, Erfahrungen, Dokumente oder Ordnungen zu eröffnen und persönlich in Beziehung zu ihnen zu treten. Wenn Lehrer und Schüler sich gleichermaßen dem Wahrheitsanspruch der christlich-abendländischen Überlieferung aussetzen müssen, dann akzentuiert das in ihrer Beziehung zueinander eine andere Gemeinsamkeit des Betroffenseins als etwa das gemeinsame Staunen vor den formalen Möglichkeiten der Mathematik. Die Einbettung des spezifisch religionsunterrichtlichen Handelns in die spezifisch religiösen Gestaltungen innerhalb der soziokulturellen Umwelt nötigt deshalb dazu, die besonderen Merkmale dieses Handelns auf dem Hintergrund eines allgemeinen Modells des kummunikativen Handelns zu entfalten und die jeweils generellen[91] und speziellen Handlungsbedingungen[92]

---

91) vgl. unten Kap. 4.2 bis 4.4
92) vgl. unten Kap. 5

gesondert darzustellen. Nur so kann ein konstruktives Modell begründet werden, das geeignet ist, die Faktorenkomplexität und Dynamik der realen Handlungen im Religionsunterricht auf dem Hintergrund der wirklichen Bedingungen menschlichen Handelns transparent zu machen und die Bedingungen und Möglichkeiten des speziellen religionsunterrichtlichen Handelns exakt zu beschreiben. Das "Modell"[93] hat dabei den Charakter einer hypothetischen Konstruktion, die das vielschichtige und nur prozeßhaft gegebene Unterrichtsgeschehen versuchsweise zerlegt und der Detailanalyse und -überprüfung zugänglich macht; dazu hebt es wichtige bzw. für wichtig gehaltene Strukturen oder Aspekte aus dem Zusammenhang hervor, untersucht sie isoliert und zeichnet so ein vorläufiges und nur annäherndes Bild der Unterrichtswirklichkeit.[94] Das Modell dient mit seiner bewußten Reduktion und Aspekthaftigkeit als heuristisches Instrument für eine verbesserte, exaktere Theorie und bleibt in seinen Teilen und als ganzes ständig verifikations- bzw. falsifikationsbedürftig.[95] Ein handlungstheoretisches Modell der spezifischen Vorgänge der Praxis des Religionsunterrichts muß diese in den allgemeinen Dimensionen der menschlichen Person, der Gesellschaft bzw. Kultur und der Zeit bzw. Geschichte erfassen, sofern subjektive Ausführung,gesellschaftliche Organisation und zeitabhängiger Vollzug das Handeln konstituieren.Wir müssen deshalb auf zentrale Grundelemente der Human-, der Gesellschafts- und der Geschichtswissenschaften zurückgreifen und Beziehungen zwischen ihnen aufdecken bzw.herstellen, soweit sie aus den

---

93) vgl. oben S.30 f
94) vgl. H.Rothbucher in Feifal u.a. (Hg.) (1973-1975), Bd.II, S.273 ff
95) vgl. H.-D.Bastian (1968 b), S.49 f

konkreten Handlungsvollzügen erschlossen werden können. Nur auf der Basis dieser allgemeinen Voraussetzungen können auch die spezifischen Bedingungen des religionsunterrichtlichen Handelns exakt bestimmt werden.

4.2 Der Mensch - das Subjekt des Handelns

4.2.1 Die natürliche Weltoffenheit des Menschen

Die Frage nach dem Menschen als Subjekt seines Handelns ist Thema der Anthropologie. Diese untersucht als naturwissenschaftlich-biologische Forschung die natürliche Verfaßtheit des Menschen. Der "Bauplan"[96] des menschlichen Organismusses wird dabei ebenso zum Gegenstand der Forschung wie die "Natur" des Menschen und "seine Stellung in der Welt".[97] Der Rückgriff auf die biologische Anthropologie ist erforderlich, denn der Mensch lebt als ein natürlicher Organismus und ist in eine natürliche Umwelt eingegliedert. Seine natürliche Verfassung bildet die ursprünglichen Voraussetzungen seines Verhaltens. Ohne die leibliche Natur ist kein menschliches Verhalten,[98] ohne seine Einbettung in die natürliche Umwelt ist kein organisches Leben denkbar. Grundlegende Elemente für die Subjektdimension eines Handlungsmodells können deshalb mit den Mitteln der Naturwissenschaft gewonnen werden.
Die Humanbiologie beobachtet den Aufbau, die Entwicklung und die Ausstattung des menschlichen Körpers und untersucht sie;[99] darin ist der Mensch dem Tier vergleichbar,[100] denn, so formuliert es H.Plessner,

---

96) vgl. M.Landmann (1969), S.148
97) vgl. bes. A.Gehlen (1976), passim
98) vgl. P.Gross (1972), S.151
99) vgl. A.Portmann (1969), passim
100) vgl. z.B. A.Gehlen (1976); F.J.J.Buytendijk (1958), u.a.

"es kann kein Zweifel daran bestehen, daß sich der Mensch im Laufe der natürlichen Entwicklung aus vormenschlichen Lebensformen entwickelt hat."[101] Paläontologische, morphologische und physiologische Forschungen untermauern diese Erkenntnis.[102] Auf der von der Biologie gelegten Grundlage beschreibt die Verhaltensforschung das menschliche Verhalten und klassifiziert seine typischen Formen.[103] Sie entwickelt daraus Theorien über die Steuerung des menschlichen Verhaltens und erkennt im Vergleich mit dem Tier, daß der Mensch mit einem "reduzierten" Programm instinktgebundener Verhaltensschemata ausgestattet ist.[104] Entsprechend fehlt ihm weitgehend die Bindung an eine "artspezifische Umwelt".[105] Die ebenfalls auf die Biologie aufbauende philosophische Anthropologie folgert daraus, daß diese fehlende Bindung ihm zugleich eine große Offenheit gegenüber seiner Lebenswelt verleiht, die ihn nötigt, "Initiativkraft" zu entwickeln und vielfältige Fähigkeiten zu erwerben bzw. auszubilden,[106] um sich Veränderungen in den Lebensbedingungen anzupassen. Dadurch gleicht er die verminderte biologische Steuerung aus. So lernt er im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte, nicht nur sich selbst der jeweiligen Umwelt anzupassen, sondern auch gestaltend und verändernd auf diese einzuwirken und sie nun seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten anzupassen. Er wird seiner natürlichen Umwelt gegenüber aktiv und beginnt, zielstrebig zu handeln.

Mit diesen Aktivitäten entwickelt er schließlich auch geistige Fähigkeiten. Er lernt, "sich in der Welt

---

101) s. H.Plessner (1957), Sp.411; vgl. auch F.Hartmann (1957), Sp. 403 ff
102) vgl. G.Schischkoff (Hg.) (1960), S.388
103) vgl. I.Eibl-Eibesfeldt (1969); R.Apfelbach u.a. (1976)
104) vgl. A.Gehlen (1976), S.26 u.ö.
105) vgl. J.v.Uexküll in M.Landmann (1969), S.161
106) vgl. M.Landmann (1969), S.149

so zu orientieren, daß sie ihm verfügbar wird und ihm in die Hand fällt;"[107] Gehlen nennt das eine "produktive Entlastungsleistung"; durch sie "bricht" der Mensch "den Bannkreis der Unmittelbarkeit, in dem das Tier mit seinen unmittelbaren Sinnessuggestionen und Sofortreaktionen gefangen bleibt, er schafft eigentätig um sich einen 'Leerraum' einer übersehbaren, andeutungsreichen und dahingestellt-verfügbaren Welt. Er baut sich diese auf im Zuge der Erfahrungsbewegungen, in denen ohne Triebdruck und Trieberfüllung - 'spielend' - die Dinge in Erfahrung gezogen, kommunikativ aufgeschlossen und abgestellt werden, bis endlich das Auge allein eine geordnete, neutralisierte Welt beherrscht".[108] So entwickelt der Mensch aus eigener Aktivität ein "Handlungskönnen", ein Potential an Verhaltensmöglichkeiten und -fähigkeiten, das er nach eigenem Ermessen einsetzen kann, "wo das Auge eine aussichtsreiche Möglichkeit sieht".[109] So verläßt der Mensch nach A.Gehlen auf Grund seiner "morphologischen Beschaffenheit" den Zwang, sich wie ein Tier überwiegend in den festen Bahnen von Reiz-Reaktionsmustern verhalten zu müssen, und erringt die Fähigkeit, seine Aktivitäten wenigstens teilweise unabhängig von einem direkten Reaktionsdruck zu gestalten und also selbst zu bestimmen. Diese "Nicht-Festgestelltheit"[110] des Menschen im Vergleich zu den Tieren erlaubt es ihm schließlich, die Fähigkeiten des Sprechens und Denkens auszubilden und so seine Intelligenz zu entfalten. A.Gehlen meint, mit dem Gesetz dieses "Leistungsaufbaus" eine "echt anthropologisch-biologische" Ebene gefunden zu haben, "auf der der Übergang

---

107) vgl. A.Gehlen (1976), S.46
108) s. ebd.
109) s. ebd. S.46 f
110) vgl. ebd. S.17 u.ö.

vom 'physischen' zum 'geistigen' immerfort vollzogen wird, also nachvollzogen und verstanden werden kann":[111] Eben weil der Mensch von Natur aus nicht auf feste Verhaltensmuster fixiert ist, muß er, um leben zu können, "eine Hierarchie der Leistungen" entwickeln, die ihm seine natürliche Lebenswelt in wachsendem Maße verfügbar macht, eine Leistungshierarchie, die von den einfachen Techniken der Lebenssicherung bis zu den höchsten Intelligenzleistungen ein einheitliches Entwicklungsgesetz erkennen läßt.[112] So schafft die naturwissenschaftliche Forschung am Menschen die Voraussetzungen dafür, die Bedingungen der Möglichkeit aufzudecken, daß das Naturwesen "Mensch" zu seinen spezifischen Leistungen gelangt, seinen geistigen Aktivitäten, und handelnd seine natürliche Lebenswelt kulturell überformt. Natur und Kultur des Menschen stehen deshalb in einem direkten und positiven Verhältnis zueinander: Die vom Menschen erzeugte Kultur stellt die seiner besonderen Natur unmittelbar angemessene Lebenswelt dar, oder: Die Kultur des Menschen ist seine Natur.[113]

4.2.2 Die Kulturgebundenheit des Menschen

Die Kulturanthropologie untersucht die Beziehungen der Menschen zu der sie umgebenden Kultur. Im "Vergleich des Menschen mit anderen Menschen"[114] deckt sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen auf. Sie hat dadurch herausgearbeitet, daß der Mensch und seine Kultur in einer Wechselbeziehung zueinander stehen: Die Kultur entsteht aus den Aktivitäten des Menschen bzw. aus dem

---

111) s. ebd. S.47
112) s. ebd.
113) vgl. ebd. S.38
114) vgl. J.Moltmann (1971), S.19 ff

Handeln einer Vielzahl von Menschen; zugleich aber wird der Mensch selbst durch die Kultur geprägt, in der er lebt und die er erlebt. Er ist "Schöpfer der Kultur" und "Geschöpf der Kultur" zugleich.[115)]
Der einzelne, "empirische" Mensch entwickelt sich und lebt in der Zugehörigkeit zu seiner Familie und zu seinem Volk. Er übernimmt deren Kultur. Die konkrete soziale und kulturelle Welt, in die er "hineingeboren" wird, bildet die Wirklichkeit, auf die bezogen und in die einbezogen er die "Wirklichkeit" erfährt, sich verhält, denkt und handelt. "Seine Lebenswelt... ist seine Kultur,"[116)] und nur in ihrem Zusammenhang ist er ganzer lebendiger, wirklicher Mensch. Natur und Kultur werden im empirischen Individuum einer bestimmten Zeit und einer bestimmten kulturellen Lebenswelt zur Einheit, ebenso wie sich in ihm der Organismus und das Bewußtsein zu einer erfahrbaren Einheit verbinden.
Natur und Kultur, aktive Gestaltung und passive Formung des Verhaltens[117)] verbinden sich auch in den sozialen Beziehungen miteinander. Kultur als die "Totalität der Produkte des Menschen" [118)] umfaßt seine materiellen und immateriellen Erfindungen und Schöpfungen. Zu den nicht-materiellen gehört die Organisation der sozialen Beziehungen, denn auch die gesellschaftlichen Ordnungen und Institutionen haben die Menschen im Laufe ihres kulturellen Schaffens produziert. In ihnen haben sie "ihre immer in Gang befindlichen Beziehungen" zueinander geordnet und ihnen eine gewisse Kontinuität verliehen.[119)] "Handelnde Menschen stiften und bewahren Gesellschaft. Losgelöst

---

115) vgl. M.Landmann (1969), S.172 ff; S.185 ff
116) s. ebd. S.172
117) s. ebd. S.185
118) vgl. P.L.Berger (1973), S.7
119) vgl. Berger (1973), ebd.; R.König in: R.König (Hg.), (1977), S.110; J.Wössner (1972), S.91

von diesem Handeln hat Gesellschaft kein Wesen, keine Wirklichkeit."[120] G.Wurzbacher folgert daraus: "Gesellschaft, Kultur und Person sind korrelative Größen, keine ist ohne die andere denkbar, jede entsteht in und gegenüber den anderen."[121]

In seiner naturbedingten Weltoffenheit ist der Mensch geradezu genötigt, solche Beziehungen herzustellen, zu bewahren und damit den Übergang von einer natürlichen zu einer sozialen Lebensform zu vollziehen. "Das Soziale" ist nach M.Landmann "zwar als solches naturgefordert, bildet aber seiner Form nach bereits eine Kultursphäre."[122]
Hineingeboren in einen natürlichen Geschlechterverband, gestaltet der Mensch die natürlichen Geschlechterbeziehungen zur kulturellen Institution "Familie" aus. Er verleiht ihnen dadurch Beständigkeit und steigert damit ihre Funktions- bzw. Leistungsfähigkeit.[123] So wird die Familie, in die ein Mensch hineingeboren wird, zur ersten Instanz, die ihm die spezifische Kultur vermittelt, zu der sie selber gehört. In ihr lernt er die grundlegenden Verhaltens-, Vorstellungs- und Denkweisen, in ihr erfährt er durch die Einpassung in das Familienleben und durch die Erziehung die erste Sozialisation und "Enkulturation",[124] nach G.Wurzbacher die ersten beiden Funktionen des Sozialisationsgeschehens. Denn nachdem die Menschen in der Folge der Generationen ein geordnetes System der sozialen Beziehungen ausgebildet haben, werden die nachgeborenen Kinder so "betreut", "geführt", "geprägt und kontrolliert", daß sie wie selbstverständlich die Regeln dieses Systems übernehmen und so

---

120) s. P.L.Berger (1973), S.7 f
121) vgl. ders. (1968), S.12
122) s. M.Landmann(1969), S.187
123) vgl. auch oben S.119
124) vgl. oben S.85; vgl. G.Wurzbacher (1968), S.11 ff; vgl. D.Stoodt (1970 a), Thesen 1 und 2

die vorhandene Kultur "verinnerlichen".[125] Dieser Vorgang setzt sich in der schulischen Sozialisation z.B. in der Vermittlung der Kulturtechniken des Schreibens, Lesens und Rechnens sichtbar fort. So wirkt die kulturell-soziale Organisation auf den einzelnen Menschen zurück und zwingt ihn, sich ihren Regeln und Normen, ihren Lebensformen und Verhaltensmustern weitgehend anzupassen. Denn nur durch diese Anpassung wird der einzelne Mensch in die Lage versetzt, am sozialen Geschehen auch selber teilzunehmen. Ohne diese Teilnahme aber kann er seiner Natur nach nicht existieren. Seine Kulturgebundenheit ist für den Menschen existentiell.

4.2.3 Die Geschichtsgebundenheit des Menschen

Biologische und kulturanthropologische Analysen des Menschen und seines Verhaltens in seiner Umwelt schließen die Frage nach der Dimenion der Zeit ein. Die natürliche Verfassung des menschlichen Organismusses ist vom Verlauf der Entwicklungsgeschichte seiner Gattung abhängig, und es spricht alles dafür, daß diese Entwicklungsgeschichte gegenwärtig noch nicht zu Ende gegangen ist, sondern sich zukünftig noch fortsetzt. Wie die Entwicklung der menschlichen Gattung, hat jede menschliche Kultur ihre Geschichte und ist durch deren Verlauf geprägt; und auch die Kulturgeschichte entwickelt sich gegenwärtig weiter. Der Mensch unterliegt den Bedingungen von Entwicklung und Geschichte, seine Natur und seine Kultur sind nur unter Anwendung der Kategorie der Zeit zutreffend zu erfassen.
Die Zeit erscheint im Verständnis der klassischen Physik als ein Parameter, der dazu dient, begrenzte Vor-

---

125) s.G.Wurzbacher (1968), S.12

gänge oder Abläufe in ihrer Dauer zu messen. Ihre Vorgänge können sich zu einem anderen Zeitpunkt, aber in der gleichen zeitlichen Erstreckung wiederholen. "Zeit" ist in diesem Sinne also nur die meßbare und vergleichbare "Dauer", sie "verfließt an sich und vermöge ihrer Natur gleichförmig und ohne Beziehung auf einen äußeren Gegenstand."[126] Seit Isaak Newton herrscht dieses Zeitverständnis in den abendländischen Naturwissenschaften vor. Bezogen aber auf äußere Gegenstände oder Ereignisse muß die Zeit als ein nicht umkehrbarer Prozeß oder Ablauf gedacht werden, der ständig voranschreitet und sich nicht wiederholen läßt. Im Verlauf eines in diesem Sinne unumkehrbaren zeitlichen Prozesses ist z.B. der physische Kosmos entstanden und hat eine immer noch fortdauernde Entwicklung durchlaufen. Dadurch entsteht das Problem einer "Geschichte der Natur",[127] in deren Verlauf auch der Mensch seinen Platz hat. Deshalb muß die Anthropologie im Ansatz naturgeschichtlich verfahren, auch wenn sie zeitweise aus methodischen Gründen von der geschichtlichen Dimension absieht. Versucht sie aber, über die einzelnen "Zweige" der Wissenschaft vom Menschen hinaus "Anthropologie im ganzen" zu betreiben, kann sie von der Natur- und Kulturgeschichte nicht absehen.[128] Auch eine biologisch ansetzende Anthropologie ist in diesem Sinne "geschichtlich".

Die Verhaltensforschung legt die begründete Annahme nahe, daß die Menschen durch die Anpassungsleistungen ihrer Vorfahren im Laufe der Evolution in einigen Bereichen ihres Verhaltens "vorprogrammiert"

---

126) vgl. I.Newton in H.Aichelin u.a. (Hg.) (1975), S.62
127) s. C.F.v.Weizsäcker (1964), passim
128) ders., (1977) passim, bes. S.15

sind bzw. durch erbbiologische Festlegungen gesteuert werden.[129] Diesem naturgeschichtlichen Erbe entspricht ein kulturgeschichtliches, das ebenfalls menschliche Verhaltensformen in vielerlei Hinsicht festgeschrieben hat, wenn diese Festlegung geschichtlich gesehen auch nur vorläufig gilt und unter veränderten Umständen auch wieder aufgehoben werden kann. Das kulturelle Erbe des Menschen ist die "Tradition" oder "Überlieferung". Auch die kulturellen Errungenschaften gehen auf die Leistungen einer Gruppe von Menschen, eines Stammes oder Volkes zurück. Auch sie entwickeln sich im Laufe geschichtlicher Prozesse aus der aktiven Auseinandersetzung der Menschen mit ihrer Lebenswelt. Auch diese Leistungen werden festgelegt, allerdings nicht biologisch, sondern in der Gestalt gesellschaftlicher Institutionen, Normen und Regeln. Als solche üben sie ihrerseits einen steuernden Einfluß auf unser Verhalten aus. Auch als "Kulturwesen" erbt der Mensch also verhaltenssteuernde Schemata, die im Laufe der Zeit entstehen und ihm übermittelt werden. Diese Übermittlung erfolgt im Prozeß der "Überlieferung".[130] Kulturelle Errungenschaften der Menschen werden "tradiert" und in der Form von Traditionen auch "konserviert". Im Prozeß der Tradition werden nach M.Landmann "Kenntnisse und Fertigkeiten von Geschlecht zu Geschlecht weitergereicht und durch Vorbild und Unterweisung von der Vorwelt auf die Nachwelt übermittelt".[131]
Die Tradition kann auch als "soziales Erbe" bezeichnet werden.[132] Natur- und Kulturgeschichte wirken so als Prägungs- bzw. "Konservierungs-"Prozesse, in denen

---

129) vgl. oben S.119f; S.132;vgl. I.Eibl-Eibesfeldt (1973), passim
130) vgl. M.Landmann (1969), S.195 f
131) s. ebd. S.196
132) vgl. R.König in: R.König (Hg.) (1977), S.162

Strukturierungen menschlicher Verhaltensweisen festgelegt werden. Diese Festlegungen bedingen ihrerseits die Möglichkeiten, aktuelle Verhaltens- oder Handlungsabfolgen zu gestalten.

Können wir so von einer Komplementarität des menschlichen Handelns durch die Entwicklungen und Leistungen der Geschlechterfolgen reden, so findet die Zeitabhängigkeit der Handlungsbedingungen noch eine Entsprechung in dem nicht umkehrbaren Verlauf der individuellen Entwicklung des einzelnen Menschen bzw. der Ontogenese. Im zeitlichen Ablauf des Reifens, des Wachsens und des Lernens hat auch der einzelne Mensch seine "Geschichte". Die naturgeschichtliche Herausbildung der artspezifischen Leistungen und die kulturgeschichtlichen Errungenschaften eines Volkes lassen den Eindruck entstehen, als sei "Geschichte" nur durch langfristige Entwicklungen in der Natur und in der Kultur der Menschen konstituiert, denn nur die Vielzahl von Menschen in Stämmen und Völkern und in der Folge der Generationen bringt die Errungenschaft hervor, die dann als "biologisches" oder "kulturelles Erbe" weitergegeben werden können. Dem steht jedoch entgegen, daß die gleichen zeitlichen Entwicklungslinien auch das Entstehen, Leben und Vergehen der einzelnen Individuen durchziehen, so daß wir von einer "Geschichte" des Individuums ebenso sprechen müssen wie von einer Beteiligung des einzelnen Menschen an der Menschheitsgeschichte. Durch seine eigene "Geschichte" hat der einzelne einen passiven wie aktiven Anteil an der Geschichte seines Volkes und seiner Kultur.

Die individuelle Entwicklung beginnt mit der Zeugung und Geburt des einzelnen Organismus in seiner natürlichen Ausstattung. Der Organismus muß als ganzer und mit seinen einzelnen Organen wachsen und reifen, um allmählich die verschiedenen Funktionen wie

Sinneswahrnehmungen, Muskelbewegungen, Nervenfunktionen und Drüsentätigkeiten auszuüben. Auf dieser Grundlage bilden sich dann die komplizierten Verhaltens- und Leistungsmöglichkeiten der erwachsenen menschlichen Person aus.
Die Reifungsvorgänge werden im Wesentlichen durch innerorganische, endogene Prozesse gesteuert.[133] Doch wirken sich auch Umwelteinflüsse auf die organische Entwicklung aus. Ernährung und körperliches Training beeinflussen sie ebenso wie psychische Anregungen und die Zuwendung und Teilnahme von Bezugspersonen. Die Umwelteinflüsse gewinnen jedoch sprunghaft an Bedeutung, wenn es darum geht, daß der Organismus befähigt wird, sich auf seine Umwelt bezogen zu verhalten. Das Neugeborene "lernt" bereits, sich den jeweils kulturspezifischen Formen der Ernährung, Pflege und Aufzucht anzupassen.[134] Es "lernt" auch durch wiederholtes Üben und unter Anregung durch seine Bezugspersonen zu laufen, obwohl gerade diese Fertigkeit wichtige Funktionsreifungen voraussetzt.[135] Indem es die Anregungen seiner Umgebung aufnimmt und die erwarteten Verhaltensmuster einübt, reagiert das Kind auf seine Umwelt, aber es verzichtet dabei keineswegs auf eigene Aktivitäten. Vielmehr setzt es sich "von seiner Geburt an unablässig, sofern es wach ist, mit seiner Umwelt auseinander..., (erkundet) sie aktiv" und praktiziert so ein "strukturierendes Lernen".[136] Neben der Reifung und der Umweltbeeinflussung bedingt deshalb ein aktives Lernen die individuelle Entwicklung und die Ausbildung des menschlichen Verhaltens. Je nach Verlauf dieser Prozesse, Erlebnisse und Aktivitäten formt sich die werdende Persönlichkeit. Die darin wirksamen Regelmäßigkeiten bzw. Prinzipien lassen

---

133) vgl. H.Heckhausen)1974), S.105 ff; s. auch R.Oerter (1976), S.21 f
134) vgl. z.B.E.H.Erikson (1971), S.241 ff u.ö.
135) vgl. H.Heckhausen (1974), S.106
136) vgl. ebd. S.124

sich nach R.Oerter als "Differenzierung" und "Zentralisation" bezeichnen: Das relativ wenig strukturierte Neugeborene "differenziert" organische Funktionen und Verhaltensmöglichkeiten aus und "koordiniert" sie in übergeordneten, "zentralen" Steuerungseinrichtungen; diese werden schließlich im Zentralnervensystem konzentriert und miteinander verbunden.[137] Die dabei eintretenden situativen Ereignisse, individuellen Erfahrungen und spezifsichen Aktivitäten und Interaktionen lassen über die regelhafte Entwicklung hinaus die indidivuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale entstehen, die den erwachsenen Menschen von seinem Mitmenschen unterscheiden. Endogenes Programm, Umweltereignisse und -erlebnisse und psychophysische Aktivitäten bilden also die Elemente eines Entwicklungs- und Ereigniszusammenhanges,in dem sich die Personwerdung des Menschen vollzieht. Dieser Zusammenhang kann wegen seines individuellen Verlaufes durchaus als "Lebensgeschichte" begriffen werden; durch sie entfaltet sich ein "plastischer", "umweltoffener" Organismus zu einer kulturell geprägten natürlichen Person mit all ihren allgemeinen und individuellen Kennzeichen.[138]

Die "Lebensgeschichte" des einzelnen Menschen ist demnach zu einem wichtigen Teil die Geschichte seiner Umweltbeziehungen. Sie bewirkt-neben der organischen Entwicklung- die Ausbildung der Persönlichkeit. Das vielschichtige Sozialisationsgeschehen wirkt deshalb auch an fundamentalen Vorgängen der "Personalisation" mit, der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit, die dritte Grundfunktion, die nach Wurzbacher durch das Gesamtgeschehen zwischen Individuum und sozialkultureller Umwelt zustande kommt.[139] So entsteht

---

137) vgl. R.Oerter (1976), S.24 f

138) vgl. die Unterscheidung von "allgemeiner" und differenzieller" Psychologie, z.B. bei H.Thomae u.a. (1972), S.66 f

139) vgl. G.Wurzbacher (1968), S.14

das Verhalten, Erleben und Handeln der menschlichen Person in einer kontinuierlichen Folge von Ereignissen und Episoden, und jedes neue Verhalten, Erleben und Handeln basiert auf der Entwicklung des Zusammenwirkens der drei Gruppen von Variablen "Organismus", "Umwelt" und "Persönlichkeit".[140] Mit jeder neuen Episode aber wird die erlebende und handelnde Einzelpersonen selbst wieder zum Träger gesellschaftlicher Prozesse und kulturellen Schaffens; sie wird selbst wiederum auch zum Vermittler der geschichtlich ausgebildeten und überkommenen Sitten, des Brauchtums, also der Überlieferung, und also zu einem tragenden Glied sowohl des gesellschaftlichen Geschehens als auch des geschichtlichen Verlaufes, in dem das Gemeinwesen lebt und sich entwickelt.

4.2.4 Das seiner selbst bewußte Subjekt

In den Dimensionen von Natürlichkeit, Kulturgebundenheit und Geschichtsbezogenheit lebt der Mensch als wollendes, sich seiner selbst und seiner Welt bewußtes Subjekt. Er richtet sein Denken und Handeln auf Ziele, deutet Erscheinungen und Ereignisse und vergegenständlicht sich selbst und sein Dasein in seinem Denken. Als Vernunftwesen handelt er im Vollzug seiner kognitiven Möglichkeiten. Dabei wird er mit seiner ganzen psychophysischen Ausstattung aktiv und unterliegt doch gerade im Denken, Wollen und Entscheiden mannigfaltigen Einflüssen von außen, denen er sich nicht entziehen kann und die ihn in seinen Denk- und Handlungsmöglichkeiten einschränken. Deshalb muß das Verhältnis seiner "kognitiven Leistungen"[141] zu den

---

140) s. W.D.Fröhlich u.a. (1972), S.675
141) vgl. z.B. dazu P.Oerter (1976), S.309 ff

natürlichen, umweltbedingten und entwicklungsabhängigen Aspekten seines Verhaltens bedacht werden. Der anthropologisch-biologische Ansatz verbietet es dabei, die kognitiven Leistungen isoliert von der natürlichen Verfassung des Menschen zu betrachten. Denn gerade er eröffnet, wie H.Plessner betont, eine umfassende Perspektive, in der traditionelle anthropologische Dualismen wie Geist und Leib, Individuum und Gesellschaft, Natur und Kultur aufgehoben und als unterschiedliche Elemente einer ganzheitlichen Anthropologie wechselseitig miteinander verbunden werden können.[142] Dieser Ansatz basiert auf der These, daß die natürliche Gemeinschaft der Menschen und ihre einzelnen Glieder im Laufe der Entwicklungsgeschichte eben jene "Leistungen" hervorgebracht haben und noch hervorbringen, zu denen auch das Bewußtsein mit seinen Fähigkeiten zu zählen ist.[143] Gerade in dieser Perspektive können die auseinanderstrebenden Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaften vom Menschen im Blick auf die notwendige Einheit der Anthropologie als Lehre vom Menschen als dem empirischen Subjekt seines Erlebens und Handelns zusammengeführt werden.

Schon der neuere Behaviorismus in der Psychologie war dazu übergegangen, die Vorgänge innerhalb des Organismusses als Teil des Verhaltens zu interpretieren; der ältere Behaviorismus wollte es bestenfalls als "physiologischen Mittler" des Verhaltens anerkennen.[144] Damit wird der psychologische Verhaltensbegriff ausdrücklich auf die internen, "zentralen Prozesse"[145] ausgedehnt. Zu diesen gehören auch die kognitiven Prozesse. Auch sie basieren auf Vorgängen

---

142) vgl. H.Plessner (1957), Sp. 413 f
143) vgl. ebd.
144) vgl. B.F.Skinner in W.Corell (1971), S.11
145) vgl. z.B. C.F.Graumann in M.Argyle (1974), S.11

im System des natürlichen Organismus' und sind ein konstitutiver Teil des menschlichen Verhaltens. Doch auch diese Leistungen entstehen nicht allein aus der physiologischen Funktionsfähigkeit des Organismus' trotz einer "mit Sicherheit vorhandenen Anlagekomponente", sondern werden ebenso auch im aktiv vollzogenen Austausch zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ausgebildet.[146] Nur wenn der Mensch organische Antriebe und Umweltreize zu aktiven Verarbeitungs- und Gestaltungsvorgängen verbinden kann, ist er auch kognitiv handlungsfähig und nicht allein an - wenn auch mittelbare - Reaktionsmuster gebunden. Das gilt für sein Verhalten insgesamt und für seine kognitiven Leistungen insbesondere, denn auch sie sind an seine leibliche Verfassung gebunden. Denken und Sprechen, Planen und Entscheiden unterliegen den gleichen Bedingungen wie menschliches Verhalten insgesamt.
Um die Fragen der Bewußtheit menschlichen Handelns in ein Handlungsmodell einzubeziehen, ist ein - hypothetisches - Konzept der menschlichen Person als ganzer erforderlich. Ein solches Person-"Modell" muß die Möglichkeit bieten, sowohl das körperlich-motorische Verhalten als auch das Erleben von Umwelteindrücken als auch die Durchführung kognitiver Operationen miteinander zu verknüpfen. M.Argyle hat ein solches auf das Verhalten bezogene Modell der menschlichen Person entwickelt.[147] Er geht davon aus, daß sich das Verhalten eines Individuums im Zusammenhang einer Situation bzw. im Kontext sozialer Beziehungen aus einer Reihe von aktivierten "Fertigkeiten" zusammensetzt. Diese stehen einerseits in der Spannung von Motiven und Zielen, die die Aktivitäten antreiben und ihnen eine Richtung geben, und sie vollziehen sich andererseits in einer

---

146) vgl. z.B. R.Oerter (1976), S.510
147) s. M.Argyle (1974), passim; vgl. auch W.-D. Bukow u.a. (1975), S. 90 f

ständigen Folge von sensorischen bzw. Wahrnehmungsprozessen, zentralen oder "Übersetzungsprozessen" und schließlich motorischen Aktivitäten als Ergebnis der Wahrnehmungen und Verarbeitungen, die neue Signale in der Interaktion mit der Umwelt setzen. In diesem Modell sind also sowohl das vom Individuum ausgehende, d.h. das motivierte Verhalten als auch das durch Umwelteindrücke ausgelöste, also "stimulierte" Verhalten berücksichtigt; zugleich sind die physikalisch-physiologischen Reiz-Reaktions-Folgen, also die "Reflexe",[148] im Bereich der Umweltkontakte ebenso einbezogen wie die symbolischen bzw. kognitiven Vorgänge in der psychischen Durcharbeitung und wie die motorischen Folgen davon, die dann zu neuen Umweltkontakten bzw. neuen Interaktionen führen.[149] Mit der Kombination der Darstellung der "sensumotorischen Fertigkeit" des Menschen und seiner "sozialen Fertigkeit", d.h. seiner Fähigkeit zur Interaktion mit sozialen Partnern, beschreibt M.Argyle die menschliche Person faktisch als ein informationsverarbeitendes System, das in ständiger Kommunikation mit seiner Umwelt steht.[150] Es drückt die Beobachtung und Erfahrung aus, daß der Mensch bewußt und willentlich handelt, indem er einerseits auf Grund seiner Motive und Ziele aktiv wird, indem er aber andererseits äußere Wahrnehmungen in inneren Vorgängen verarbeitet und daraufhin wieder neue Verhaltensschritte bzw. Handlungen nach außen hin vollzieht. Äußere Reize werden als "Informationen" aufgenommen, vom Menschen innerlich im Zusammenhang seiner motivationalen Verfassung, nach den Möglichkeiten seiner biologischen Ausstattung und

---

148) vgl. oben S.117 und Anm.50
149) vgl. M.Argyle (1974), S.177 ff und C.F.Graumann (1972), S.1151 ff
150) vgl. C.F.Graumann (1972), S.1151

nach den Regeln und Strukturen seines Vorrates an Übersetzungsmöglichkeiten durchgearbeitet und in neuen motorischen Aktionen wieder nach außen gebracht. Dort lösen sie Veränderungen in der Umwelt bzw. neue Wahrnehmungen bei den Interaktionspartnern aus und werden als Information in Gestalt von deren Reaktionen wieder aufgefangen.[151)]

In diese Vorgänge der Informationsaufnahme und -verarbeitung sind die Möglichkeiten, die Wahrnehmungsimpulse in verschiedenen Formen zu "kodieren" und wieder zu "dekodieren"[152)] durchaus eingeschlossen, sodaß hier nicht-symbolische und symbolische Kommunikation als die Grundstruktur des menschlichen Verhaltens bzw. Handelns sichtbar wird: Der Mensch kommuniziert, solange er sich verhält oder handelt und dabei in einer erlebten bzw. wahrgenommenen Beziehung zu seiner Umgebung steht, sei diese physischer oder sozialer Natur. Er interagiert aktiv wie reaktiv, wechselt also ständig die Rolle von Sender und Empfänger und handelt kognitiv wie nicht-kognitiv, indem er kognitive und nicht-kognitive "Schemata" ausbildet.[153)] Denn in solchen "Schemata" speichert er Umwelteindrücke ebenso wie Verhaltensmuster, strukturiert sie und kodiert sie formelhaft.[154)] W.F.Neubauer unterscheidet bei den kognitiven Schemata zwischen "konkret-sensorischen" und "symbolischen", je nach Art der Kodierung. Die erstere Gruppe umfaßt entsprechend den verschiedenen Formen der Sinneswahrnehmung die "visuelle", die "auditive", die "olfaktorische" und die "taktile" Kodierung, die zweite besteht in der Hauptsache in der "verbalen Kodierung". Die nicht-kognitiven Schemata umfassen motorische Muster neben "Erregungsschemata",

---

151) s. M.Argyle (1974), S.178
152) vgl. W.F.Neubauer (1976), S.28 f; s.a. D.Baacke (1975), S.46
153) vgl. W.F.Neubauer (1976), S.25 ff
154) s. ebd. S.26 ff

in denen sich z.B. Gefühlsempfindungen und -reaktionen speichern lassen.[155] Diese Schemata können gewissermaßen als Regel- und Zeichenvorrat gedacht werden, den der Mensch anwendet, um aufgefangene Eindrücke von außen und eigene Handlungsantriebe von innen zu artikulieren und über sein Verhalten aktiv wieder in den Prozeß der Kommunikation mit der Umwelt zurückzugeben. Alle diese Schemata werden im Verhalten jedes für sich und in den verschiedensten Kombinationen miteinander aktiviert. Sie entstehen in der "individuellen Lerngeschichte"[156] als gespeicherte Erfahrungen, Eindrücke und Handlungen des Menschen, sie bleiben variabel und "anpassungsfähig" im Zuge neuer Wahrnehmungen und Erfahrungen und steuern in der aktivierten Form das Verhalten bzw. Handeln der Person bzw. strukturieren es.[157] Ein solches "allgemeines Modell der Person"[158] kann die wichtigsten Dimensionen und Aspekte menschlichen Handelns integrieren und nutzbringend für die empirische Erforschung und Theoriebildung spezieller Handlungsbereiche wie des religionspädagogischen eingesetzt werden: Das empirische Subjekt des Handeln wird nicht von seinen Wahrnehmungen und Erlebnissen im Kontext seiner Umgebung isoliert, sondern gerade in seinen sichtbaren Erlebnisbeziehungen und Verhaltensäußerungen erfaßt; die mit dem Verhalten verbundenen inneren Prozesse können in der Form hypothetischer Konstrukte dargestellt und zugeordnet, Einzelaspekte direkt oder indirekt experimentell überprüft werden; die zentralen Vorgänge können zugleich mit den biologisch-organischen Grundlagen verknüpft werden; die Umweltbeziehungen - soziale wie gegenstandsgerichtete - werden im Kommunikationsmodell sowohl strukturell als

---

155) s. ebd. S. 28
156) s. ebd. S.27
157) s. ebd.
158) s. ebd.S.25

auch in ihrer aktuellen Dynamik darstellbar, symbolische und nicht-symbolische Formen bleiben unterschieden, werden aber nicht unsachgemäß getrennt. Schließlich werden Verhalten und Handeln einer Person als Schritte in der Entwicklung von individuellen Fertigkeiten, in der Sammlung und Verarbeitung von Erfahrungen unter situativen Veränderungen sichtbar, sie können so in ihrer systematischen Beziehungsstruktur und in ihrer ereignis- und entwicklungsbedingten zeitlichen Struktur untersucht werden.
Mit den kognitiven Prozessen kann schließlich in dieses Modell auch einbezogen werden, was den Menschen nach seiner eigenen Überzeugung am meisten vor anderen Lebenwesen auszeichnet: das Bewußtsein seiner selbst.Der Mensch kann sich in seinem Erleben, Denken und Handeln selbst noch einmal zum Gegenstand machen, er tritt in eine Beziehung zu sich selbst. Psychologisch gesehen bildet er sich ein Bild von sich selbst, ein "Selbstkonzept", wie W.F.Neubauer u.a. sagen;[159] darin "repräsentiert" er sich die eigene Person als "Objekt" oder "Gegenüber", indem er alle "Informationen, die sich in Relation zur eigenen Person in den mannigfaltigsten Erfahrungsbereichen ergeben haben..." sammelt und verarbeitet.[160] Das Selbstbild oder Selbstkonzept hat demnach den Charakter einer "Konstruktion", die als Antwort auf die existentielle Frage des Menschen dient: "Wer bin ich?". W.F.Neubauer bezeichnet sie als "eine mehr oder weniger laienhafte und vorwissenschaftliche 'Theorie' über die eigene Person".[161] Sie entsteht aus den Informationen, die eine Person aus den verschiedenen Interaktionsbeziehungen und -situationen in Beziehung zu sich selbst

---

159) vgl. W.F.Neubauer, ebd., passim, bes. S.36 ff
160) s. ebd. S.36
161) vgl. ebd. S.39

erhält und aus dem Erleben, "im Wandel der Ereignisse ein und derselbe Erlebnis-Träger zu sein", der sich als einheitliches und beständiges Individuum, das denken, fühlen und wollen kann, durch eine "typische und einzigartige Kombination von Merkmalen" von der Außenwelt unterscheidet.[162] Insofern dient das Selbstkonzept als ein kognitives Schema zur ständigen Sicherung der persönlichen "Identität", die im Wechsel der Ereignisse und Erlebnisse immer wieder gefährdet erscheint und durch die Verknüpfung mit den erinnerten Erfahrungen und den bisherigen Identitätsbestimmungen überprüft und fortgeschrieben werden muß.[163] Selbstkonzept, Identität und Ich-Bewußtsein erlauben es dem Menschen, "ständig mit sich über sich zu reden".[164] H.Plessner sieht nach G.Dux darin geradezu "das Strukturprinzip des Menschen".[165] Er erlebt sich selbst, er fragt nach sich selbst, er reflektiert über sich selbst. Deshalb muß man geradezu von einer "intentional-kommunikativen" Verfaßtheit des Menschen sprechen.[166] Sie bestimmt alle Aspekte seiner Existenz und bildet "das durchgehende Prinzip seiner Konstitution, vom Sensualen über Gefühl, Empfindung, Vorstellung bis in die erhabenen Höhen der Metaphysik und Religion".[167] Mittels seines Selbstbewußtseins tritt der Mensch nicht nur als erlebendes und handelndes Subjekt seiner leiblichen Natur und Umwelt gegenüber und erlebt diese nach H.Plessner aus einer "positionalen Mitte", sondern er tritt, sich selbst und sein Bewußtsein noch einmal reflektierend, auch aus dieser Mitte wieder heraus oder hinter sie zurück und bezieht eine "exzentrische Positionalität".[168] Er wird da-

---

162) vgl. ebd. S.102 ff
163) s. ebd. S.104 f
164) vgl. G.Dux in H.Plessner (1970), S.295
165) s. ebd.
166) s. ebd.
167) s. ebd.
168) vgl. H.Plessner (1965), S.123 ff, bes. S.160 f

durch "sich selber bemerkbar und darin 'Ich', der 'hinter sich' liegende Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit, der jedem möglichen Vollzug des eigenen Lebens aus der eigenen Mitte entzogen den Zuschauer gegenüber dem Szenarium des Innenfeldes bildet."[169] In der Folge dieser doppelten Distanz des menschlichen Subjektes zu seinem eigenen Erleben und Verhalten, kann es zwischen der Außenwelt, seiner Innenwelt und seinem Bewußtsein unterscheiden und dank dieser Unterscheidung sich kritisch bewußt und absichtlich auf jeden dieser Bereiche in seinem Denken und Handeln beziehen.[170] Der Vollzug des reflexiven Bewußtseins bleibt allerdings ganz an die allgemeinen Bedingungen des menschlichen Handelns gebunden: er bleibt ein Teil der Aktivität des natürlichen Subjektes, "nur im Zusammenhang mit dem Verhalten" verstehbar;[171] der einzelne Mensch kann nur reflektieren, indem er aus der Soziokultur die dort angebotenen Denkformen und -inhalte anwendet, also die "Informationen", die ihm das System seiner lebensweltlichen Beziehungen vermittelt, "verarbeitet";[172] er reflektiert über sich und seine Welt im Kontext einer zeitlich-geschichtlichen Situation, die einen bestimmten Punkt im Verlauf der Natur- und Kulturgeschichte markiert und während und nach seiner Reflexionshandlung weiter voranschreitet. Auch das Selbstbewußtsein des Menschen ist geschichtlich gewordene, umweltbedingte und individuell vollzogene Leistung der natürlichen Gattung Mensch. Es bildet deshalb ein durchaus als "naturbedingt" zu begreifendes Element menschlicher Handlungen, sofern diese durch Bewußtsein, Absichtlichkeit oder Wertorientierung qualifiziert sind. Der Mensch kann zugleich wirk-

---

169) s. A.Gehlen (1976), S.260
170) vgl. ebd.
171) vgl. ebd. S.62
172) vgl. oben S.146 f

sam und sinnhaft handeln, allein weil er als Naturwesen kulturfähig geworden ist, weil er im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte gelernt hat, seine Lebenswelt und sich selbst in seinen Beziehungen zu ihr distanziert wahrzunehmen, zu bedenken und handelnd mit ihr und mit sich selbst umzugehen. In den Vorgängen der Anpassung und der Veränderung bemüht er sich praktisch, sich einen befriedigenden Lebensraum zu erhalten bzw. zu schaffen.

Handlungsmotive, Handlungsziele und Handlungsmöglichkeiten müssen deshalb immer in Relation zu diesem Bedingungsrahmen kritisiert und beurteilt werden, ein verändertes oder neues "Bewußtsein" bei der Bestimmung der theoretisch wie praktisch leitenden Ziele muß sich immer auf ihn zurückbeziehen. Andernfalls kann es lebens- und sozialgeschichtlich nicht wirksam werden und taugt bestenfalls in idealistisch-dogmatischer Weise als "Waffe" bei der Durchsetzung einseitig bestimmter Gruppenziele.[173] Dem entsprechend ist auch die Befähigung zur Gesellschafts- und Ideologiekritik nur im Rahmen einer generellen Erziehung zur "Handlungsfähigkeit"[174] des Menschen und sozialer Gruppen zu verwirklichen, die im sozialen und lebensgeschichtlichen Kontext erprobt und geübt werden kann.

Ein anthropologisches Modell des handelnden Subjektes, das sowohl die natürlich-geschichtliche als auch die kommunikativ-umweltbezogene Bedingungsstruktur des menschlichen Handelns berücksichtigt, vermeidet die Allgemeinheit und weitgehende Unbestimmtheit der "Menschenbilder", die in den Sozial- und Handlungswissenschaften bewußt oder unbewußt zugrunde gelegt

---

173) vgl. H.-D.Bastian (1974), S.88; vgl. auch die Kritik am ideologiekritischen Ansatz in der Religionspädagogik, s.o. S. 56 f

174) vgl. W.Popp (1976), S.16 ff und S.275; er unterscheidet von der "Handlungsfähigkeit" als praktischem Ziel der Didaktik noch die "Erkenntnisfähigkeit" und die "Kommunikationsfähigkeit" (s.ebd. S.275). Für eine ausgeführte didaktische Theorie ist das hilfreich, bezogen auf die menschliche Person schließt jedoch das Handeln die Aspekte des Erkennens und der Kommunikation ein. Vgl. dazu oben S. 148 f

werden und in der Regel in der Form von "Vorverständnissen" im Wissenschaftsvollzug eine leitende Wirkung ausüben.[175] Das Modell setzt an ihre Stelle ein Konzept vom Menschen, das, naturwissenschaftlich begründet und theoretisch-kritisch entfaltet, den gegenwärtigen Stand der anthropologischen Erkenntnis berücksichtigt und ständiger Überprüfung und Korrektur offensteht. Es bestimmt die anthropologischen Voraussetzungen für eine rationale Sozialisations- wie Handlungstheorie und fördert so das leitende "Interesse" am konkreten empirischen Menschen.[176] Allgemeinheit und Unbestimmtheit in der Definition muß auch bei den Begriffen der "Gesellschaft" und der "Geschichte" vermieden werden, Kategorien, die für die Bestimmung des Handelns ebenso fundamental sind wie die des "Menschen". Deshalb sollen auch diejenigen Annahmen aufgezeigt werden, die es erlauben, die zeitliche und die quasi "räumliche" Beziehungsstruktur der Bedingungen menschlichen Handelns in ein konstruktives Modell einzubeziehen.

4.3 Die Gesellschaft - die Organisation des Handelns

4.3.1 "Gesellschaft" als Beziehungsgefüge

Schloß schon die modellhafte Bestimmung des handelnden Subjektes dessen Umweltbeziehungen als grundlegende Bedingung mit ein, so müssen diese Beziehungen auch als eigenständiger Tatbestand eindeutig bestimmt werden. Denn die Beziehung der vielen einzelnen Menschen zu ihrer Umwelt sind in der Form von sozialen Ordnungen und Institutionen faktisch zu einer

---

175) vgl. zu den verschiedenen Menschenbildern in der Soziologie z.B.H.Walter (1973), S. 20

176) vgl. W.-D.Bukow, G.Czell (1974), S.281 ff

eigenen Objektivität gegenüber den handelnden Subjekten gelangt und wirken auf diese als eigenständige Faktorengruppe zurück. Die Gesellschaftswissenschaften untersuchen sie deshalb als eigenständigen Forschungsbereich. Wie das allgemeine Handeln ist auch das subjektive und bewußte Handeln im Religionsunterricht den Bedingungen der gesellschaftlichen Organisation und des sozialen Geschehens unterworfen und muß deshalb als Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang untersucht werden.

"Gesellschaft" ist nach R.König "ein sehr weiter und vieldeutiger Grundbegriff der Soziologie".[177] In einem allgemeinen Sinne bezeichnet er "ein prozeßartiges Geschehen zwischenmenschlicher Natur, das jedoch ... auch Teil- und Gesamtstrukturen hervorbringt, die sowohl der makro- wie der mikrosoziologischen Betrachtungsweise offenstehen."[178] So bezeichnet der Begriff "Gesellschaft" "das Soziale" im Allgemeinen: es besteht in den "sozialen Beziehungen" des menschlichen Zusammenlebens, die sich zu einem regelmäßigen und strukturierbaren "Beziehungsgefüge" ordnen.[179] Diese Ordnung bindet das soziale Handeln der einzelnen Menschen in das Gefüge von Gruppen und Instituionen und in die in und zwischen ihnen sich abspielenden sozialen Prozesse ein.[180] Gesellschaft ist demnach die organisierte Form des menschlichen Zusammenlebens, sie ordnet das Handeln der einzelnen und seine Beziehungen zu den anderen Menschen.

Diese strukturell-funktionalen Annahmen über die Gesellschaft als ein "Beziehungsgefüge" ermöglichen einerseits die empirische Analyse der "sozialen Tatsachen",[181] soweit sie als Teilerscheinungen des sozia-

---

177) s. in: R.König (Hg.) (1977), S.104
178) s. ebd. S.106
179) vgl. J.Wössner (1972), S.37
180) s. J.Wössner (1972), passim; vgl. die Titel der vier Unterabschnitte des 1.Teils bei J.Wössner
181) vgl. E.Durkheim in W.Rüegg (1975), S.41

len Geschehens der Beobachtung und Erfahrung zugänglich sind. Sie vermeiden andererseits "substantialisierende" Vorstellungen von der Gesellschaft als ganzer,[182] als ob diese in ihrer Gesamtheit als eigene Realität gedacht und selber zum Subjekt irgend welcher Vorgänge, Erwartungen oder Bedürfnisse werden könnte. Die Gesellschaft ist in ihrer Gesamtheit gerade nicht erfahrbar, sondern nur in den begrenzten Formen sozialer Handlungen, Gruppen, Institutionen und Prozesse.[183] Die Annahmen von der Gesellschaft als Beziehungsgefüge "präjudizieren" aber auch nicht das Vorurteil, "daß die Gesellschaft eine von Menschen, daß sie menschlich sei, unmittelbar eins mit ihren Subjekten",[184] wie es Th.W.Adorno aus seiner "kritischen" Sicht mit einer nur formalen und zugleich universalen Definition von "Gesellschaft" verbunden sieht. Sie implizieren aber ebenso wenig - und das ist gegen Th.W.Adorno anzuführen - die Unterstellung, das "spezifisch Gesellschaftliche" bestehe in einem "Übergewicht von Verhältnissen über die Menschen, deren entmächtigte Produkte diese nachgerade sind", wie es die Vertreter einer "kritischen Theorie" der Gesellschaft behaupten.[185] Vielmehr erlaubt dieser Ansatz ein Verständnis der sozialen Erscheinungen und Prozesse, das diese im Zusammenhang der natürlich-geschichtlichen Entwicklung der Menschen und ihrer Kultur als eine ihrer spezifischen Entwicklungsleistungen[186] ansieht. Er eröffnet sowohl die Möglichkeit, Teilbereiche der sozialen Wirklichkeit empirisch zu erforschen, als auch, sie als Teile eines übergreifenden Zusammenhanges zu interpretieren.Er läßt auch offen, in welcher Weise das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum genauer zu bestimmen ist.

---

182) vgl. L.von Wiese in R.König (1977), S.110
183) vgl. J.Wössner (1972), S.37 ff; S.97 ff; S.177 ff S.203 ff
184) s. Th.W.Adorno (1975), Sp. 836
185) s. ebd.
186) vgl. J.Wössner (1972), S.90 ff, bes. S.91

4.3.2 Gesellschaft und Individuum

Ist das Soziale als eine entwicklungsgeschichtliche Leistung der Gattung Mensch zu begreifen, so wird es auf das Verhalten und Handeln der Menschen als einzelner und in Gruppen zurückgeführt. Die soziale Ordnung entsteht demnach aus der anthropologischen Notwendigkeit,[187] daß der Mensch sich seiner Umwelt anpassen muß, um zu überleben, und dabei auch aktiv-gestaltend in diese Umwelt eingreift. Dabei entwickelt er auch seine Beziehungen zu den Individuen seiner eigenen Art über das biologisch notwendige Maß hinaus. Es entstehen soziale Bindungen, Ordnungen und Strukturen. Sie regeln das Verhalten der einzelnen zueinander und miteinander und verleihen ihm eine relative Gleichförmigkeit und Kontinuität.[188] Der einzelne kann sich nun am Verhalten der anderen und ihren Erwartungen ihm gegenüber orientieren, er kann selber auch erwarten, daß die anderen ihm gegenüber bestimmte Regeln und Ordnungen einhalten werden und so eine befriedigende Interaktion zustande kommt. "Gesellschaft" wird auf diese Weise als Teil der gesamten Kultur "vom Menschen erfunden und von einer Generation zur anderen weitergegeben und weiterentwickelt".[189] Die Menschen produzieren also die Kultur und die gesellschaftliche Organisation als die ihnen mögliche Lebensform und vermitteln bzw. überliefern sie auf die jeweils nachfolgende Generation.

Dabei aber gewinnen die sozialen Errungenschaften eine eigene Faktizität, sie werden den Menschen gegenüber zu "objektiven" Größen. Denn der einzelne kann sich nun im sozialen Beziehungsgefüge nicht mehr

---

187) vgl. P.L.Berger(1973) S.5
188) vgl. R.König (1977), S.110
189) s. J.Wössner (1972), S.91

frei und unbekümmert bewegen, sondern muß die Erwartungen der anderen berücksichtigen, wenn er einen effektiven Austausch mit ihnen erreichen will. Die sozialen Strukturen steuern also ihrerseits sein Tun und binden ihn, sie werden für ihn zur objektiven Norm. Verstöße gegen sie führen zu Sanktionen der anderen Menschen gegen ihn. Schließlich gewinnt die Faktizität der sozialen Ordnungen ein solches Eigengewicht, daß das einzelne Glied einer Gruppe oder eines Volkes von Geburt an so an die Regeln und Normen gewöhnt wird, daß es in seinem Verhalten als von Grund auf angepaßt erscheinen muß. Es wird - in einem noch unspezifischen Sinne - "sozialisiert".[190] Ihm werden die überlieferten Lebensformen als auch für ihn maßgeblich anerzogen, er muß sie sich aneignen, um am gemeinschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Dennoch geht darüber die Kulturproduktivität der Menschen nicht verloren, die vorgefundene soziale Lebensform muß nicht alle seine Aktivitäten vollkommen kanalisieren und also determinieren. Das belegt das soziologische Problem der "Person". In der Sicht der Soziologie ist der Mensch als individuelles Subjekt seines Verhaltens nicht identisch mit denjenigen Aspekten und Zügen seiner Person, die ihm die soziale Einordnung und Zugehörigkeit ermöglichen. J.Wössner[191] - und ähnlich R.König[192] - unterscheidet für die soziologische Problemstellung die "sozial-kulturelle Persönlichkeit" oder "soziale Person" vom menschlichen Individuum allgemein.[193] "Soziale Person" wird das Individuum nur, soweit es von der Soziokultur hinsichtlich seiner "Soziabilität" geprägt wird, d.h. hinsichtlich seiner "Möglichkeit, Fähigkeit und Not-

---

190) vgl. die Definition von E.F.Zigler und J.L. Schild, s.o. S.42
191) vgl. J.Wössner (1972), S.37 ff;
192) vgl. R.König (1977), S.241 ff
193) vgl. J.Wössner (1972), besonders S.40

wendigkeit des Angewiesenseins auf andere".[194] Allein diese - im Blick auf die menschliche Person nur "partielle"[195] - Integration in die Gesellschaft und Teilhabe an der Kultur wird durch den Sozialisierungs- und Enkulturationsprozeß bewirkt. J.Wössner sieht deshalb in der "sozialkulturellen Persönlichkeit" nicht mehr, aber auch nicht weniger als das "Bindemittel zwischen dem einzelnen Individuum und der Gesellschaft"[196] und stützt sich dabei auch auf G.W.Allport und T.Parsons sowie auf E.Shils.[197] Er grenzt damit die Sozialdeterminiertheit des einzelnen Menschen entschieden ein: Sozialprodukt ist der Mensch nur insoweit, als er als Individuum notwendig in den sozialen und kulturellen Zusammenhang integriert werden muß. Das ist er allerdings, und zwar in wichtigen Bereichen seines Erlebens, Verhaltens und Handelns, da er diese notwendig in ständigem Austausch mit seiner Umgebung vollzieht. Er ist es aber nicht als handelnde Person insgesamt, hier muß sich die Soziologie selber beschränken.

Die Gesellschaft, so ist aus dieser Problemstellung zu folgern, beschränkt sich ihrerseits nicht darauf, den Menschen als ihr eigenes Produkt frei verfügbar zu sein. Denn sonst müßte jede neue Generation in der Lage sein, die überlieferten kulturellen Lebensformen generell zu negieren und sich ihre eigenen von Grund auf neu zu schaffen. Das ist aber unmöglich, da die überkommenen Formen der nachwachsenden Generation immer schon im Kindesalter "anerzogen" und von den einzelnen Kindern teilweise unbewußt verinnerlicht werden. P.L. Berger sieht deshalb Individuum und Gesellschaft in einem dialektischen Verhältnis zueinander: Die Entstehung

---

194) s. ebd.
195) vgl. R.König (1958), S.220
196) so J.Wössner (1972), S.40
197) s. ebd. Anm.12; vgl. auch R.König in G.Wurzbacher (1968), S.3

der Gesellschaft bzw. ihr Fortbestand zu jedem Zeitpunkt durch das Handeln ihrer Glieder und die Abhängigkeit des Handelns von der bestehenden Gesellschaft bedingen sich gegenseitig.[198] P.L. Berger sieht die Gesellschaft durch einen "dialektischen Prozeß" konstituiert; er verläuft in drei Schritten:[199] Der Mensch "externalisiert" seine Ziele und Zwecke handelnd in die Welt. Die Ergebnisse dieser Externalisierung gewinnen dann eine Objektivität oder "Faktizität", in der sie den Menschen als etwas "Äußeres" und "Anderes" gegenüberstehen und nicht mehr in erster Linie als Produkte ihres Handelns erscheinen. In ihrer Verobjektivierung wirken sie auf die Menschen zurück, indem diese die Strukturen dieser "objektiven" Welt ihrerseits "internalisieren" und in Strukturen des "subjektiven Bewußtseins" umsetzen.[200] Berger faßt zusammen: "Aufgrund von Externalisierung ist die Gesellschaft Produkt des Menschen. Aufgrund von Objektivierung wird sie Wirklichkeit sui generis. Aufgrund von Internalisierung ist der Mensch Produkt der Gesellschaft."[201]

P.L.Berger meint, mit dieser Dialektik zwei entgegengesetzte Auffassungen vom Verhältnis Individuum - Gesellschaft vermitteln zu können. Die eine entspricht M.Webers Ansatz, daß die Gesellschaft nur durch das menschliche, speziell das soziale Handeln konstituiert werde. Die andere geht auf E.Durkheim zurück, der den objektiven oder Tatsachencharakter der sozialen Erscheinungen betonte, zwei Auffassungen, die sich weit durch die Geschichte der Soziologie ziehen.[202] In der Tat lassen sich nur in einer dialektischen Form das gesell-

---

198) vgl. P.L.Berger (1973), S.4
199) ebd.
200) ebd.
201) ebd.
202) vgl. ebd., Anm. 2

schafts-stiftende Handeln der Menschen und zugleich die gesellschaftliche Geprägtheit dieses Handelns behaupten, die jedes für sich als Elemente im sozialen Geschehen nachgewiesen werden können. Das aber bedeutet, daß der Prozeß, der die gesellschaftliche Wirklichkeit begründet, sich im menschlichen Handeln ständig realisiert bzw. fortsetzt, außer, es würde eines Tages eine geschichtliche Situation eintreten, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Verobjektivierung so erstarren,daß ihre Veränderung durch menschliches Handeln nicht mehr möglich erscheint. Dann könnte nur noch ein nicht-menschliches Ereignis Bewegung in den erstarrten sozialen Prozeß bringen, eine Erwartung, die dem aufgeklärt-kritischen Denken als einer Form menschlichen Handelns dann jede Effektivität absprechen müßte, die kulturellen Lebensformen noch eigenständig zu gestalten. Gegen eine solche Grundauffassung des sozialen Geschehens spricht jedoch die Auseinandersetzung der Soziologie mit einem anderen ihrer Grundprobleme, der Frage nach dem sozialen Wandel.

4.3.3 Sozialer Wandel und Innovation

"Gesellschaft" ist nicht nur die gleichförmige, strukturell-funktionale Ordnung der zwischenmenschlichen Beziehungen,[203] sondern befindet sich auch im Prozeß.
Sie ist trotz ihres Systemcharakters in einem ständigen Wandlungsprozeß begriffen.[204] Entfaltung und Ausgestaltung einer Gesellschaff und ihrer Kultur unterliegen der Veränderung im Laufe geschichtlicher Entwicklungen. Diese Wandlungen sind unumkehrbar. Sie betref-

---

203) vgl. G.Eisermann (1969), S.55; vgl. o.S.153 ff
204) vgl. R.König (1977), S.290 ff

fen das soziale System als ganzes und sind nicht mit den regelmäßigen Vorgängen innerhalb des Systems zu verwechseln.[205] Die unterschiedlichen Ausformungen der verschiedenen Gesellschaften und Kulturen sind deshalb mit den Mitteln eines strukturell-funktionalen Denkens allein nicht zu erfassen, sondern können nur dadurch erklärt werden, daß die historischen Prozesse und Ereignisse und ihre gesellschaftsformenden und -umwandelnden Kräfte untersucht werden, die zu den speziellen Kulturen und Gesellschaften geführt haben. Obwohl der soziale Wandel im Einzelfall seine Dynamik aus sehr komplexen und vielschichtigen Quellen bezieht,[206] trägt gerade auch das Handeln bestimmter Menschen und Gruppen zu Veränderungen in der von ihnen gestalteten Lebenswelt bei. Neue Denkinhalte und Verhaltensweisen können dabei ebenso zur "Innovation" sozial-kultureller Wandlungen führen wie die Erfindung technischer Geräte und Verfahren die alltägliche Lebenspraxis umwälzen können. Auch Entdeckungen bis dahin unbekannter Tatbestände oder Zusammenhänge haben im Laufe der Geschichte tiefgreifende Wandlungen in den Lebensformen ausgelöst, sofern die von ihnen ausgehenden Impulse eine ausreichende Breitenwirkung erzielen konnten.[207] Wenn aber durch geistige Reformen und Revolutionen oder durch technische Erfindungen das ganze Gefüge einer Soziokultur in Bewegung gebracht und gewandelt werden kann, dann vollzieht sich darin jener dialektische Prozeß, der nach P.L.Berger die Gesellschaft als ganze konstituiert.[208] In ihren Aktivitäten produzieren die Menschen ihre Gesellschaft und Kultur fortgesetzt weiter, so daß mit R.König jede Erstarrung der sozialen Ordnungen und Institutionen eigentlich als ein "Spezialfall" der gesamtgesell-

---

205) s.ebd. S.291
206) s.ebd. S.295
207) s.J.Wössner (1972), S.94
208) vgl. o. S.159

schaftlichen "Dynamik" angesehen werden muß; denn "das Soziale (ist) vor allem Leben und Weiterleben".[209]

Neben die Gesetzmäßigkeiten der regelmäßigen Funktionen und Vorgänge innerhalb des sozialen Systems tritt deshalb der Verlaufs- oder Ereignischarakter, dem das System als ganzes unterworfen ist: Gesellschaft "geschieht" täglich neu. Die damit angesprochene grundlegende Problematik spiegelt sich in den Ansätzen soziologischer Theorien. J.Wössner unterscheidet Ansätze von zweierlei Art:[210] Die einen richten sich auf die Analyse der eher "statischen", weil regelmäßig wiederkehrenden sozialen Strukturen und Prozesse; diese lassen sich dann in dem konstanten Gefüge eines "Systems" zusammenfassen. Den Prototyp einer solchen Soziologie sieht J.Wössner im System T.Parsons verkörpert.[211] Der dynamisch-prozeßhafte Aspekt der sozialen Wirklichkeit, wie er im sozialen Wandel zum Ausdruck kommt, ist in einem solchen System "nur schwer unterzubringen".[212] Er wiederum dominiert in dem anderen Typ soziologischer Theorien wie zum Beispiel in der Theorie des sozialen Verhaltens bei G.C.Homans.[213] In ihnen werden dann allerdings nach J.Wössner "leicht die Strukturen vernachlässigt".[214]

Im Ergebnis weisen also auch die Grundfragen einer soziologischen Theorie auf die gleichen allgemeinen Bedingungen menschlichen Handelns hin wie die anthropologische Fragestellung. Sieht diese das menschliche Individuum bezogen auf seine Umwelt bzw. Lebenswelt und eingebettet in einen übergreifenden zeitlichen Prozeß, so kann jene "das Soziale", das "Bezie-

---

209) s. R.König (1977), S.293
210) s. J.Wössner (1969), S.18 und Anm. 4
211) s. ebd.
212) vgl. ebd.
213) s. ebd.
214) vgl. ebd.

hungsgefüge", in dem die Formen des Zusammenlebens geordnet sind, nur in Verbindung mit dem Handeln der menschlichen Individuen und Gruppen bestimmen und muß ebenfalls seine nicht umkehrbare zeitliche Struktur zur Kenntnis nehmen. Die Komplementarität der anthropologischen und der soziologischen Betrachtungsweise ist gegeben. Aus ihr geht hervor, daß personales Handeln in sozialen, organisierten Beziehungen nur unverkürzt bestimmt werden kann, wenn prinzipiell die Wechselseitigkeit der Beziehungen und der Beeinflussung zwischen den Einzelnen und der sozialen Organisation in allen Teilbereichen vorausgesetzt wird. Das bedeutet allerdings für das Sozialisationsgeschehen, daß dieses sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterliegt. Wenn wir also die Sozialisationsbedingungen als Voraussetzungen des religionsunterrichtlichen Handelns prüfen, dürfen wir sie deshalb nicht allein unter systematischen Aspekten analysieren und reflektieren, vielmehr sind sie jederzeit auch in einer "historischen" Perspektive zu untersuchen; auf ihre Weise tut das die Kritische Theorie der Frankfurter Schule auf der Basis einer marxistischen Geschichts- und Gesellschaftslehre.[215] Schüler, die jahrelang in einem hermeneutisch konzipierten Religionsunterricht biblische Texte exegetisch bearbeitet haben, um daraus Folgerungen für ihr Selbst- und Weltverständnis zu ziehen,[216] werden, so ist zu erwarten, zum christlichen Glauben und zum Handlungsfeld "Religionsunterricht" langfristig eine andere Einstellung ausbilden und sich ein in vielem anderes Selbstverständnis aneignen als solche Schüler, die

---

215) vgl. o. S.1f und S.52 f
216) vgl. o. S.36 f

über Jahre hinweg im Religionsunterricht "problemorientiert" gearbeitet haben; ebenso werden Schüler oder Studenten, die in einer persönlich entscheidenden Lebensphase z.B. die politische Bewegung von 1967/69 "miterlebt" haben, durch dieses Miterleben in manchen Einstellungen der Gesellschaft gegenüber anders geprägt worden sein als andere vor oder nach ihnen. Nicht nur die funktionale Gesetzmäßigkeit der Sozialisationsprozesse, sondern auch ihre "sozialgeschichtlich" jeweils spezifischen Rahmenbedingungen[217] sind deshalb zu bestimmen, wenn ihre Auswirkungen auf die Möglichkeiten, im Unterricht intentional zu handeln und die leitenden Intentionen auch wirksam zu realisieren, sichtbar werden sollen. Das aber bedeutet, daß auch die Annahmen über die zeitliche Struktur präzisiert werden, der das personale Handeln in sozialen Beziehungen und in den dem zeitlichen Wandel unterworfenen Situationen unterliegt. Nur dann kann das Modell des religionsunterrichtlichen Handelns auch hinsichtlich des situationsspezifischen Handlungsverlaufes zureichend begründet und aussagekräftig werden.

4.4 Die Geschichte - Ereignis und Deutung des Handelns

4.4.1 "Geschichte" als Geschehenszusammenhang

In der Unumkehrbarkeit der Zeit wird das Geschehen zur Geschichte. Neben die gleichsam "räumliche" Ordnung des Handelns in den Beziehungen der Menschen zu ihrer Umwelt tritt damit seine zeitliche Gliederung. Dabei lassen sich in der Beziehung des

---

217) vgl. D.Stoodt (1975 b),S.24

handelnden Menschen zu dieser zeitlichen Gegliedertheit seines Verhaltens ebenso ein "objektiver" und ein "subjektiver" Aspekt unterscheiden, wie sie auch die gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen kennzeichnen: Einerseits ist alles Handeln dem zeitlichen Geschehenszusammenhang unausweichlich unterworfen; andererseits gestalten die Menschen selbst diesen zeitlichen Zusammenhang in ihren Erinnerungen, Deutungen und Überlieferungen.

Der Begriff der "Geschichte" bezieht sich nach G. Schischkoff auf den "zeitliche(n) Ablauf des die Wirklichkeit ausmachenden Geschehens in der Welt" und zugleich auf die "Aufzeichnung dieses Geschehens und seines Gehalts, am einfachsten in der Form schlichter zeitlicher Aneinanderreihung (d.h. als Chronik)".[218] R.Koselleck zeigt in einer ausführlichen Begriffsanalyse, daß diese Doppelbedeutung für den neuzeitlichen Begriff der Geschichte konstitutiv ist: Als "Kollektivsingular" umfaßt er "die Summe einzelner Geschichten" und wird so zum "Inbegriff alles in der Welt Geschehenen (Grimm)"; in dieser Dimension bezeichnet er den "puren Ereignisbereich" alles Geschehens;[219] in einer zweiten Dimension aber umfaßt er auch die "Reflexion" über das Geschehen und bedeutet damit soviel wie 'Historie' als Geschichtskunde, -erzählung und -wissenschaft".[220]

"Geschichte" im neuzeitlichen Sinne ist deshalb nicht nur ein "Wirklichkeitsbegriff", sondern auch ein Reflexionsbegriff".[221] Er enthält demnach inhaltlich "eine schillernde Skala möglicher Erfahrungen: Handlungsspielraum und Prozeß, Fortschritt und Entwick-

---

218) s. G.Schischkoff (1960), S.198
219) vgl. ders. (1975), S.648 f
220) s. ebd. S.647
221) ebd. S.653

lung, Sinnstiftung und Schicksal, Ereignis und Tat"[222] - bezogen auf empirische Menschen als Handlungssubjekte also nahezu die ganze Breite von Bedingungen und Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, wie es ähnlich für den schulischen Unterricht der Begriff der Sozialisation leisten sollte.[223] "Geschichte ist das, was geschieht", sagt C.F.v.Weizsäcker.[224] Sie umfaßt das Geschehen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sie ist "der Inbegriff des Geschehens in der Zeit".[225] Auch die Natur hat ihre Geschichte. Allerdings behandeln wir die "zeitliche Struktur"[226] des Naturgeschehens gewöhnlich nach dem Zeitverständnis der klassischen Physik,[227] wir messen die Dauer eines Vorgangs und vergleichen sie mit der ähnlicher Abläufe, so daß wir bei gleicher Dauer gleicher Vorgänge Naturgesetze formulieren können; und da viele Vorgänge in der gleichen zeitlichen Form verlaufen, erscheint uns das Naturgeschehen vor allem gleichförmig und gesetzmäßig zu sein und dem immer gleichen Rhythmus des Werdens und Vergehens zu folgen, zwar in Bewegung, aber in der ständigen Wiederkehr immer gleicher Vorgänge wie der Lauf der Gestirne; Diese Gesetzmäßigkeit der Natur und der ihr zugrunde liegende Zeitbegriff bestimmen das Weltbild der klassischen Physik. Doch ist, wie C.F.v.Weizsäcker feststellt, diese scheinbare Statik und Gleichförmigkeit der Natur und also ihre Geschichtslosigkeit "eine optische Täuschung".[228] Denn auch das Naturgeschehen ist "prinzipiell unumkehrbar und unwiederholbar"; so zeigt es z.B. der zweite Hauptsatz der Thermodynamik.[229] Die

---

222) ebd. S.715
223) vgl. o. S.43 f
224 s. C.F.v.Weizsäcker (1964), S.9
225) s. ebd.
226) vgl. ebd. S.31 ff
227) s.o. S.138 und Anm. 126
228) vgl. C.F.von Weizsäcker (1964), S.59
229) vgl. ebd. S.10

Natur selbst ist geschichtlich, sie hat "ohne Zweifel eine Geschichte, denn sie ist ja selbst in der Zeit".[230] Diese Auffassung der Natur wird durch die moderne Physik nahegelegt.

Die zweite Dimension des neueren Begriffs der Geschichte zeigt, daß Geschichte nicht als "zeitliches Ding an sich", oder als "Fertigprodukt des Schicksals"[231] begriffen werden darf. Vielmehr entsteht sie als Zusammenhang alles Geschehens im menschlichen Bewußtsein, indem der Mensch in seinem Bewußtsein vergangene Ereignisse und Handlungen "erinnert" und mit dem Wissen um seine Gegenwart und Zukunft verknüpft. Sie ist deshalb das Ergebnis eines "kreatorischen Aktes",[232] ein Produkt des "fragende(n) Bewußtsein(s), daß da etwas war...".[233] Dadurch erhält das einzelne Ereignis den Charakter eines unverwechselbaren historischen Geschehens, das räumlich und zeitlich bestimmt werden kann. So bezeichnet der Begriff "Geschichte" nicht nur die unumkehrbare Abfolge des Geschehens in der Natur und in der Kultur des Menschen, sondern zugleich auch das Wissen des Menschen um dieses Geschehen sowie die erinnernde "Erzählung"[234] oder "Aufzeichnung"[235] davon. "Was den Menschen auszeichnet, ist nicht, daß er Geschichte hat, sondern daß er etwas von seiner Geschichte begreift",[236] sagt v.Weizsäcker, und nach H.-G.Gadamer gehört es "zum Wesen von Geschichte, gewußt, d.h. im Gedächtnis bewahrt zu werden".[237]
C.F.v.Weizsäckers Hinweis auf die "Geschichte" der Natur enthält den Schlüssel zu einer wichtigen Erkenntnis: Dasein und Handeln des Menschen unterliegen nicht

---

230) s. ebd. S.9
231) vgl. H.-D.Bastian (1969), S.54 f
232) s. ebd. S.53
233) vgl. J.Rausch in: H.-D.Bastian (1969), ebd.
234) s. H.Noack (1968), Sp. 327
235) s. o.S. 165 und Anm. 218
236) vgl. C.F.v.Weizsäcker (1964), S.9
237) s. H.-G.Gadamer (1958), Sp. 1489

nur hinsichtlich der menschlichen Geistestätigkeit den Bedingungen von Zeit und Geschichte, sondern bilden immer wieder Glieder in der Kette eines wirkungsvollen Geschehenszusammenhang. Dieser kann wegen seiner räumlichen und zeitlichen Ausdehnung geradezu "empirisch" genannt werden. Schon W.Dilthey konnte die Geschichte als einen solchen "Wirkungszusammenhang" begreifen und betonen: die "Bänder, die ihn zur Einheit binden, sind nicht nur Bedeutung, sondern Kraft".[238] Geschichte vollzieht sich demnach als eine ständige Kette von Ursachen und Wirkungen, Rückwirkungen und neuen Ursachen, von deren Verlauf der Mensch weiß. Naturgeschichte, Entwicklungsgeschichte und Kulturgeschichte können so als eine Einheit gedacht werden, an der der Mensch einen passiven und aktiven Anteil hat. Die Natur- und Entwicklungsgeschichte hat die Gattung Mensch hervorgebracht und bringt ständig neue Generationen von Menschen hervor; der Mensch, an diese Natur und an seine biologische Ausstattung gebunden, paßt sich der Natur und paßt diese sich an und schafft so seine Kultur, baut sich so seine spezifische Lebenswelt. Daß die Kultur inzwischen soweit entwickelt ist, daß sie auch unumkehrbar die Natur zu verändern beginnt, wird mit der Ökologie-Problematik gerade in der Gegenwart immer stärker bewußt. Die "Entwicklungsgeschichte", die die Natur, den Menschen und die Kultur umgreift, bildet so gleichsam die zeitliche Makrostruktur, in der die einzelnen Bedingungsbereiche des menschlichen Handelns ihren Platz haben, die Kultur, die Gesellschaft, die Lebensformen, die Sprache, das Denken und die Traditionen, die Entdeckungen, Erfindungen und Neuerungen, die den Menschen prägen und die der Mensch hervorbringt.

---

238) vgl. H.-G.Gadamer, ebd. Sp. 1496

Sie erscheinen in dieser Sicht wieder deutlich als gattungsgeschichtliche"Leistungen", die der Mensch nicht "an sich" als ein allgemeines und abstraktes Wesen, und auch nicht einzelne, für sich existierende Menschen hervorgebracht haben, sondern die die Vielzahl natürlicher und zugleich historischer Individuen im Verband ihrer Gemeinschaft und in der Folge der Generationen "aufgebaut" haben.[239)]
Sie prägen ihrerseits das Handeln derjenigen Menschen, die als nachwachsende Generation "handlungsfähig" zu werden beginnen und nun selber die Entwicklungsgeschichte, die kulturelle Entwicklung und also den "Leistungsaufbau" fortsetzen. Im Rahmen dieser Makrostruktur der Geschichte als Geschehenszusammenhang können die zeitlichen Bedingungen des Handelns sowohl in ihrer Regelmäßigkeit und gleichsam Gesetzmäßigkeit als auch nach ihrer zeitlich-historischen Identität bestimmt werden. Detailvorgänge, die sich nach den Maßstäben der klassischen Physik in vergleichbarer Form und Dauer regelmäßig wiederholen, können als Elemente des Handelns genauso empirisch bestimmt und experimentell untersucht werden wie ganzheitliche Handlungen und Handlungszusammenhänge in geschichtlicher Einmaligkeit im Netz ihrer zeitlichen Beziehungen fixiert und auf ihre Voraussetzungen und auf ihre charakteristischen Merkmale hin überprüft werden können. So wird feststellbar, in welchem Maße und in welcher Weise die Leistungen einer Person, einer Gruppe oder einer ganzen Generation zur "produktiven" Bewältigung[240)] einer historisch-kulturellen Situation beiträgt, darunter auch diejenigen Aktivitäten, die in spezifischer Weise als "geschichtliche" Leistungen gelten, die aktive Sinngebung

---

239) vgl. A.Gehlen (1976), S.47 u.ö.
240) vgl. ebd. S.37

von Ereignissen und Handlungen, ohne Überlieferung und deren Interpretation. In ihnen wird Geschichte als Überlieferungszusammenhang erfaßt.

4.4.2 "Geschichte" als Überlieferungszusammenhang

Der Begriff der "Überlieferung" oder "Tradition" enthält, vergleichbar dem der Geschichte, einen formalen und einen inhaltlichen Aspekt. Formal bezeichnet er das Geschehen bzw. die Vorgänge und Prozesse, durch die "geistige Bestände von Generation zu Generation"[241] weitergegeben werden. Zugleich bezeichnet der Begriff aber auch die Inhalte dieser Vorgänge: "Überlieferung" ist "alles, was als Ritual, Sitte oder Brauchtum von den Vätern übernommen das Leben einer Gruppe ordnet".[242] Der Begriff basiert also auf der Einsicht, daß jede Kultur geschichtlich geworden ist und auch gegenwärtig bzw. zukünftig einen weiteren Werdegang durchläuft, und daß sie im Laufe der Zeit immer wieder von den Alten auf die Jungen weitergegeben bzw. diesen vermittelt werden muß. Der Begriff der Überlieferung beschränkt sich inhaltlich auch nicht auf die geistigen Anschauungen, Denkformen und Verstehensinhalte im engeren Sinne, die übermittelt werden, er umfaßt vielmehr alle von den Mitgliedern einer Kultur produzierten Errungenschaften, sofern sie das Zusammenleben und den Umgang mit der Lebenwelt regeln, also gesellschaftlich bedeutsam sind, und sofern sie eine einzelne Generation überdauern, also geschichtlich fortwirken. In der Überlieferung sind die geschichtlich errungenen kulturellen Formen des Lebens "konserviert".[243]
Die Überlieferungen prägen und steuern das Verhalten der Mitglieder einer Kultur und lenken es in die kul-

---

241) vgl. G.Schischkoff (1960), S.607
242) vgl. H.-G.Gadamer (1962), Sp. 966
243) s. M.Landmann (1969), S.195 f

turüblichen Formen. Die "Kulturbindung" des umweltoffenen Menschen[244] nötigt auch den empirischen Einzelmenschen dazu, die Lebensformen des kulturellen Systems zu übernehmen und sich ihnen ein- und anzupassen. Er bildet dabei Gewohnheiten aus, die als "Verhaltensdispositionen" und "Verhaltenstendenzen" wirksam werden.[245] Sie entlasten ihn von der Notwendigkeit, in jedem Augenblick auf jede neue Situation "unmittelbar zu reagieren"[246] oder neu zu entscheiden, wie er sich in diesem Moment verhalten will. Nach A.Gehlen werden dadurch Verhaltensweisen so automatisiert und verfestigt, daß sie "kritikfest und einwands-immun" werden.[247] Deshalb können bei ihnen "der Motivations- und Kontrollaufwand, die Korrekturbemühung und die Affektbesetzung" entfallen, die bei allen einmalig und bewußt ausgeführten Handlungen aufgebracht werden müssen; dadurch aber werden Energien frei, die höheren und komplexeren Aktivitäten "auf jedem Gebiet des intellektuellen und moralischen Lebens, aber auch der Bewegungs- und Handlungsverfeinerung" zugute kommen können.[248] So "bildet" die Kultur dem Menschen weitgehend passiv "Gewohnheiten" ein",[249] aber diese Anpassung des Menschen an die vorhandene Kultur[250] entlastet ihn von einer Fülle von Tätigkeiten, die sich oft wiederholen und die er routinemäßig ausführen kann. Die eingesparte Antriebs- und Leistungsenergie bleibt ihm verfügbar für neue, komplizierte und differenzierte Handlungen mit einem hohen Anteil an eigener Gestaltung.
Die These Gehlens, daß die kulturelle Anpassung zugleich die Bedingung der Möglichkeit darstellt, daß

---

244) s.o. S.132 ff
245) vgl. z.B. R.Oerter (1976), S.228; S.237 f u.ö.
246) s. E.Strauß in: H.-D.Bastian (1969), S.69
247) s. A.Gehlen (1976), S.65
248) s. ebd.
249) s. o.Anm.246
250) vgl. W.D.Fröhlich u.a. (1972), S.672

der Mensch immer wieder auch neue Kulturleistungen vollbringen kann, wird durch die psychologische Erkenntnis unterstützt, daß sich das menschliche Verhalten aus zwei Quellen speist: es wurzelt einmal in den Antrieben und Motiven innerhalb des Organismus, und es entsteht als Reaktion auf Reize außerhalb des Organismus.[251] So ist es grundsätzlich denkbar, daß das eigenmotivierte Verhalten nicht einfach reibungslos in die Kanäle des kulturellen Systems hineingepreßt wird, sondern viel wahrscheinlicher, daß es diese durch Erosion verändert oder sogar gelegentlich ganz verläßt und neue gräbt. Wenn weiterhin anzunehmen ist, daß der Mensch sich seine Kultur im Laufe der Geschichte geschaffen hat, dann kann auch erwartet werden, daß der Prozeß, durch den die Kultur entsteht, indem die Menschen sie "schaffen", sich in jeder neuen Generation fortsetzt, auch wenn diese neue Generation erst einmal durch die vorhandene bzw. überlieferte Kultur geprägt wird. Demnach muß aber auch das empirische Einzelsubjekt die Möglichkeit haben, seinerseits "assimilierend" auf die kulturelle Lebenswelt einzuwirken,[252] was nichts anderes heißt, als sie sich "handelnd verfügbar" zu machen;[253] demnach sind also auch die Individuen einer nachwachsenden Generation prinzipiell nicht einem totalen Anpassungsdruck durch die bestehende Kultur ausgesetzt, sondern erwerben mit der "Enkulturation"[254] immer auch die Fähigkeit zur kulturellen Produktivität und Veränderung.

Wenn schließlich das soziale und kulturelle System der Veränderung im zeitlichen Wandel und durch Innovationen unterliegt,[255] dann ist zu folgern, daß

---

251) vgl. o.S.118
252) vgl. Anm. 246
253) vgl. A.Gehlen (1976), S.46; s.o.S. 132 f
254) vgl. o.S. 134 f
255) s.o. S.160 ff

sich jeder einzelne Mensch in ebenfalls sich ändernder Weise diesem allgemeinen Wandel anpaßt. Wenn schließlich noch die aktive Teilnahme am sozialkulturellen Geschehen sich bewußt am Verhalten der anderen Mitglieder der Kultur orientiert und also reflexiv und kommunikativ erfolgt,[256] dann stellt sich jedem handelnden Menschen im Handlungsvollzug die Frage, was die überlieferten Ordnungen und Sinngebungen, auf die er trifft, für ihn bedeuten und in welchem Maße und in welchem Sinne sie für ihn gelten. So kann deshalb in der Reflexion der geschichtlich überlieferten und gegenwärtig gesellschaftlich üblichen oder gültigen Sinnbeziehungen und Normen deren automatische Wirksamkeit für die Gegenwart und Zukunft unterbrochen und neu festgesetzt werden, sei es in der Wiederherstellung der überlieferten Bedeutung, sei es in der Entwicklung einer modifizierten oder ganz neuen Sinngebung. Aus der Frage nach der geschichtlich-gesellschaftlichen wie individuellen Geltung der "verhaltenssteuernden Traditionen"[257] entsteht deshalb die Gegenwirkung zum Vorgang der "Enkulturation", nämlich die praktische und bewußte Infragestellung der überlieferten und anerzogenen Lebensformen. Um diese überlieferungs- und umweltkritische Haltung zu praktizieren, genügt es allerdings nicht, gewohnheits- oder routinemäßig zu handeln oder zu denken; vielmehr muß hier tatsächlich die durch die kulturelle Anpassung des alltäglichen Verhaltens eingesparte Antriebs- und Leistungskraft für die "Verfeinerung" der komplizierten intellektuellen und moralischen Handlungen[258] wieder verausgabt werden. Denn nur durch einen solchen Aufwand an Motivationskraft und Zielstrebigkeit können

---

256) s.o. S.98 f
257) vgl. D.Stoodt (1971 a), S.301
258) s.o.S.171

unsere gegenwärtigen komplizierten, historisch und soziokulturell bedingten Lebensformen wieder den handelnden Menschen "verfügbar" gemacht und ihre Tendenzen zur Eigengesetzlichkeit und Beharrung eingedämmt werden.

Die überlieferungs- und umweltkritische Infragestellung setzt allerdings nicht zuerst und total beim "institutionellen Rahmen der Gesellschaft" insgesamt an,[259] wie es die sozialwissenschaftlichen Ideologiekritiker in der Nachfolge von J.Habermas versuchen, sondern sie erfragt die Wirkung und die Bedeutung einzelner sozialer Ordnungselemente, Beziehungsformen und Handlungsnormen in konkreten Erlebnis- und Handlungssituationen und im Kontext ihrer historischen, gesellschaftlichen und anthropologischen Bedingungen. Die praktischen Bemühungen um kritische Veränderungen werden im Zusammenhang der soziokulturellen Prozesse schrittweise vollzogen, ohne diesen Zusammenhang in seiner Ganzheit zu "verobjektivieren", und werden dadurch im praktischen Vollzug selber zu einer kulturellen "Anpassungsleistung" des Menschen an, ebenso aber auch zu einer handelnden "Verfügung" des Menschen über seine Lebenswelt. Sie beginnt dort, wo im empirischen Menschen einer bestimmten Zeit und Kultur die Erinnerung an das geschichtlich gewordene Kulturschaffen und das Wissen um das gegenwärtige Kulturgeschehen in ihrer jeweiligen Zusammengehörigkeit geweckt und wachgehalten werden. Das erinnernde Befragen der Überlieferungen im Kontext der Gegenwart "erzwing(t) neue Deutungen, mach(t) also neue Geschichte".[260] Indem die Menschen die überkommenen Ordnungen denkend in Frage stellen und , während sie sie selber weiter vermitteln,

---

259) vgl. D.Stoodt (1971 a), S.300
260) vgl. H.-D.Bastian (1968), S.63

ihre Bedeutung und Geltung neu festsetzen, führen sie den Überlieferungszusammenhang nicht nur aktiv, sondern auch produktiv fort.

4.4.3 Verstehen von Wirklichkeit als Standortbestimmung und Handlungsorientierung

Im reflektierend-erinnernden Bewußtsein wird der Mensch zum "Zuschauer"[261] seiner Lebenswelt und seines eigenen Erlebens, Handelns und Denkens. "Prüfend" und "vergleichend" denkt er über sie nach; er "beugt" sein Bewußtsein auf sich selbst "zurück", eignet sich so das Erkannte an[262] und wird damit "sich selbst bemerkbar und darin 'Ich'".[263] Indem der Mensch sein Dasein in der Welt und die Welt als seinen Lebensraum zu erkennen und zu verstehen sucht, mißt er dem Erkannten einen "Wert" oder "Sinn" bei und legt damit fest, welche Bedeutung die erkannten Sachverhalte in Beziehung zu ihm selber haben.[264] So stellt er bewußt zwischen sich, der Geschichte und der Umwelt Beziehungen her und bestimmt sein Verhältnis zu ihnen und zu sich selbst.

Obwohl die Lehre vom Verstehen zunächst im Zusammenhang der Literatur- und Geschichtswissenschaften ausgebildet worden ist, bleibt das Problem des Verstehens nicht auf diese beschränkt. Von der anthropologischen Fragestellung ausgehend erscheint das Erkennen und Verstehen als ein zentraler Bereich des menschlichen Verhaltens und Handelns überhaupt.[265] Nach A. Gehlen müssen die intellektuellen Operationen zu denjenigen Leistungen des Menschen gerechnet werden, durch die der Mensch seine Erlebnisse in der vorgefundenen Umwelt verarbeitet und sein Verhalten entsprechend reguliert. Mit seinem Intellekt verwandelt er "selbstän-

---

261) vgl.o.S.150f und Anm.169
262) vgl. G.Schischkoff (1960), S.500 f
263) s.o. S.150f,Anm. 169
264) vgl. G.Schischkoff (1960), S.551
265) vgl. die Modelle zur menschlichen Person von M. Argyle und W.F.Neubauer, s.o. S.145 ff

dig" die "elementaren Belastungen" seines natürlichen Daseins in "Chancen der Lebensfristung", wobei "seine motorischen, sensorischen und intellektuellen Leistungen (von der Sprache entbunden) sich aneinander höher treiben, bis umsichtige Handlungsführung möglich ist".[266] Die Bemühungen des Menschen, die Wirklichkeit zu erkennen und zu seinem eigenen Dasein in Beziehung zu setzen, gründen demnach in seinem praktischen Umgang mit den Dingen, mit den Ereignissen und mit den Personen seiner Lebenswelt. Sie gründen zugleich auch in seiner Fähigkeit, sie handelnd und denkend auf Distanz zu bringen und im Medium der Sprache verfügbar zu halten. Das Verstehen ist deshalb einerseits an die Erlebnisse des Menschen und ihre symbolisch-begriffliche Verarbeitung gebunden und andererseits in seinem Verhalten verwurzelt. Es schließt Vorgänge der Wahrnehmung, ihre Kodierung und Speicherung und ihre Aktivierung in den kognitiven Operationen ein und führt schließlich wieder zu neuen Verhaltensäußerungen, z.B. in der Form sprachlicher Sätze oder in der Anfertigung von Texten oder auch, indem der Mensch neue Regeln oder Symbole für die Erlebnisverarbeitung und Handlungsorientierung produziert. Im Verstehen verbindet sich das Wissen um das Dasein in der Welt mit dem Wissen von der eigenen Erlebnis- und Handlungsfähigkeit. In den gedanklichen Operationen formt der Mensch neue kognitive und nicht-kognitive "Schemata",[267] die ihm neue Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten erschließen. Aus ihnen bildet er sich allmählich das Erfahrungswissen, das ihn von den unmittelbaren Handlungszwängen "entlastet",[268] die durch den "Druck biologischer Bedürfnisse" und durch die jeweils aktuel-

---

266) vgl. A.Gehlen (1976), S.63
267) s. o.S.147
268) s.o.S.133 und Anm. 108

le Reizlage[269] für ihn entstehen. Dabei lernt er, daß er Bedürfnisse auch auf Umwegen und dann vielleicht besser befriedigen und Reizsituationen auch durch indirekte und differenziertere Aktionen als bloße spontane Reaktionen bewältigen kann. Sein Wissen setzt ihn frei, überlegt und produktiv sich selbst und seinem Lebensraum gegenüber zu handeln. Dazu muß er allerdings auch die Ziele seines Handelns artikulieren, denn er muß wissen, was er und auf welchem Wege er es erreichen will. In den Zielen schlagen sich deshalb sowohl Bedürfnisse bzw. Motive als auch Vorstellungen von erfolgreichen bzw. sinnvollen Handlungen nieder. Diese müssen möglichst nach dem Grad ihrer Wichtigkeit oder Wertigkeit unterschieden werden, damit der Handelnde Prioritäten setzen und zwischen verschiedenen Wegen abwägen kann, seine Ziele zu erreichen. Andernfalls brächte er doch wiederum nur ein blindes und zufälliges Agieren zustande.
Gehlen weist darauf hin, daß nicht ein einzelnes Individuum durch intellektuelle und sprachliche Aktivitäten diese Leistungen hervorbringt, sondern nur die Vielzahl historischer Menschen im Laufe der Geschichte und im sozialen Miteinander in dieser Weise produktiv sein kann.[270] Rückbezogen auf das empirische Subjekt des Handelns und dessen geschichtliche und gesellschaftliche Bindungen kommt demnach dem Verstehensproblem eine fundamentale Bedeutung zu. Es sprengt die Fragestellungen der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik, die auf das Verstehen von Texten und anderen geschichtlichen Dokumenten gerichtet sind; diese bemüht sich um die sinnverstehende Interpretation vor allem sprachlicher Überlieferung. Dieses klassische "herme-

---

269) vgl. A.Gehlen (1976), S.29 f
270) vgl. ebd. S.382

neutische Problem"[271] ist denn auch von der philosophischen Hermeneutik erheblich ausgedehnt worden. F.D.E.Schleiermacher hat "Hermeneutik" bestimmt als "Kunstlehre des Verstehens", die "von der einfachen Tatsache des Verstehens ausgehend aus der Natur der Sprache und aus den Grundbedingungen des Verhaltens zwischen dem Redenden und dem Vernehmenden ihre Regeln in geschlossenem Zusammenhang entwickelt".[272] W.Dilthey präzisierte diese "Kunstlehre des Verstehens" nicht nur im Blick auf die Interpretation "schriftlicher Lebensäußerungen", also historischer Texte, sondern entwickelte sie weiter zu einer methodologischen Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisvorgänge überhaupt.[273] Die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisbemühungen zielen darauf, das "Innere" eines Erkenntnisgegenstandes zu erfassen, seinen Sinn oder sein Wesen. Das ist nach W.Wieland bei natürlichen Gegenständen unmöglich, wird aber erforderlich, wenn man die "Gegenstände der Welt des Menschen" angemessen erfassen möchte.[274] Denn in ihnen drückt sich ein Stück des Welterlebens und der Welterkenntnis ihrer jeweiligen Urheber aus. Deshalb können auch die nicht-sprachlichen Lebensäußerungen mittels der Sprache verstanden werden, denn auch in sie ist ein Stück der Gestaltungskraft des menschlichen Geistes eingeflossen. Den von ihren Urhebern gewollt oder ungewollt ausgedrückten Sinn gilt es verstehend zu erschließen. Deshalb können über historisch-sprachliche Dokumente hinaus alle geschichtlich-kulturellen Errungenschaften, Produktionen und Objektivationen des menschlichen Erlebens und Handelns nicht nur in ihrem äußeren Vorhandensein erklärt, sondern auch ihrem inneren Wesen

---

271) vgl. z.B. R.Bultmann (1950), passim
272) vgl. in: G.Ebeling (1959), Sp. 244
273) vgl. ebd.
274) vgl. W.Wieland (1968), Sp. 996

nach verstanden werden.[275] Nach D.F.E.Schleiermacher macht die Teilnahme der einzelnen geschichtlichen Menschen an der "allgemeinen Vernunft" dieses Verstehen möglich, gleichgültig, ob sie auf der Seite der Urheber oder der Erkennenden stehen, nach W.Dilthey erfolgt die Verständigung durch das "mitfühlende Nacherleben", das die Brücke zwischen Verursacher und Verstehenden bildet und die Angemessenheit des Verstandenen sicherstellt.[276]

In der philosophischen Hermeneutik wird das Verstehensproblem noch einmal ausgeweitet, und zwar zur fundamentalen Frage nach den Bedingungen des menschlichen Erkennens und Daseins überhaupt. M.Heidegger formuliert es als "Frage nach dem Sinn von Sein",[277] und er entfaltet diese Frage in der Analyse der "Existenzialität der Existenz":[278] Nicht mehr nur geschichtliche Äußerungen aus dem Leben anderer Menschen, sondern die gesamte, dem Menschen selbst in seinem Dasein begegnende Wirklichkeit muß verstehend erschlosen werden. Nur so kann der Mensch zu den Bedingungen seines Daseins selbst vorstoßen. Das Problem des Verstehens fällt so mit der Frage nach dem Dasein zusammen,[279] denn nur in der bewußten Betroffenheit von sich selbst und von der erlebten Wirklichkeit kann der Mensch voll als er selbst existieren.
Diese Ausweitung des hermeneutischen Problems auf die Seinsfrage wird durch eine Erkenntnis verursacht, die der Lehre vom Verstehen zugrunde liegt: Verstehen ist geschichtlich gebunden und einer Zirkelstruktur unterworfen. Alles menschliche Erkennen ist von der Ge-

---

275) s. ebd.
276) vgl. G.Stachel (1968), S.24 f
277) s. M.Heidegger (1963), passim
278) vgl. G.Ebeling (1959), Sp. 244
279) vgl. M.Heidegger (1963), S.142 ff; G.Stachel (1968), S.25

schichte abhängig, diese "Traditionsgebundenheit"[280] gründet in der Tatsache, daß der Mensch innerhalb der Geschichte existiert ebenso wie seine Erkenntnisobjekte, und deshalb mit seinem Erkenntnisbemühen von der gleichen Geschichte berührt bzw. betroffen ist wie sie. Umfaßt aber die Geschichte im weiteren Sinne nicht nur die kulturellen Errungenschaften der Menschen, sondern den ganzen "zeitliche(n) Ablauf des die Wirklichkeit ausmachenden Geschehens",[281] also auch die "zeitliche Struktur" der Natur,[282] dann gilt die Betroffenheit des Menschen als Erkenntnissubjekt von der Geschichte und damit die Traditionsgebundenheit seines Erkennens für den ganzen Gegenstandsbereich der Wirklichkeit und des Seins, soweit er durch sein Erleben und Handeln zu ihnen in Beziehung steht. Der "Traditionsgebundenheit" des Verstehens[283] entspricht deshalb eine Zeitgebundenheit des empirischen Erkenntnissubjektes: Es ist mit allen seinen Bemühungen an einen bestimmten Zeitpunkt, seine eigene geschichtliche Situation, gebunden, seine Erkenntnismöglichkeiten werden durch diese bedingt.
Auch die Zirkelstruktur des geschichtlichen Verstehens kehrt in den Wirklichkeitsbeziehungen des erlebenden und handelnden Menschen wieder. Die Auslegung geschichtlicher Dokumente setzt immer schon ein "Verstanden-Haben"[284] voraus, d.h. ein Vorverständnis dessen, was es zu verstehen gilt. Dieses Vorverständnis beeinflußt das eigentliche Verstehen des Dokumentes, das wiederum das Vorverständnis korrigiert, so daß erst das Zusammenwirken beider zu einem sachgemäßen Verständnis des Gegenstandes führt. Erst dieses Vorver-

---

280) vgl. G.Stachel (1968), S.19
281) s.o. S.165 Anm. 219
282) vgl. o.S.166f und C.F.v.Weizsäcker (1964), S.31 ff
283) s.o. Anm. 276
284) vgl. W.Wieland (1968), Sp. 996 f

ständnis ermöglicht es dem Menschen zu bestimmen, was er erfragen und in welchem Bezugsrahmen er dessen Bedeutung ermitteln will. Denn einen fremden Strukturzusammenhang versteht er nur soweit, als er ihn "in sich selbst nachzuvollziehen vermag... Zu jedem Verstehen gehört immer ein Verstanden-Haben."[285] Dieses vorausgehende Wissen oder vorläufige Verstehen aber wurzelt in dem Erfahrungswissen, das er sich durch seine Wahrnehmungen oder Umwelteindrücke bzw. durch Umwelteinflüsse erwirbt. Es erwächst aus der Vielzahl seiner Erlebnisse. Wie Vorverständnis und Verstehen bedingen sich auch die Umwelteindrücke und Erlebnisse des Menschen und seine Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten gegenseitig: Die Umweltreize, die auf seine Sinnesorgane einstürmen, bilden die Grundlage seines Wirklichkeitsverständnisses, die Möglichkeiten, diese Reize aufzunehmen und zu verarbeiten, bedingen das Verständnis von Wirklichkeit, das sich schließlich daraus ergibt. Das bedeutet aber: Neben die Traditions- bzw. Zeitgebundenheit des Erkennens im zeitlichen Verlauf aller Wirklichkeit tritt so eine Umweltgebundenheit, die gleichsam den Standort des einzelnen Menschen im Feld seiner Umweltbeziehungen markiert; dieser Standort bedingt sein Erleben, Handeln und Denken, sofern sie dazu dienen, sein Dasein in seinem Lebensraum zu bestimmen und handelnd zu praktizieren. Denn wie der Mensch innerhalb der Geschichte und damit innerhalb der zeitlichen Struktur der Wirklichkeit existiert, so lebt er innerhalb der natürlichen und kulturellen Umwelt und also in einer räumlich strukturierten Lebenswelt. Sofern das Erkenntnis-

---

285) s. ebd.

bemühen als Teil des menschlichen Handelns der Daseins- und Situationsbewältigung dient, sich den ihn umgebenden Lebensraum verfügbar zu machen oder zu halten, ist daraus zu folgern, daß seine formalen Beziehungen zu dieser Umwelt immer zugleich auch bedeutsam für ihn und sein Dasein sind, bzw. daß die effektiv wirksamen Bedingungen seines Erlebens und Handelns immer zugleich auch einen Sinn- oder Wertaspekt für ihn einschließen. Weil die auf ihn wirkende Umwelt seine Lebenswelt ist, macht sie ihn betroffen und nötigt ihn, über Wert oder Unwert der einzelnen Verbindungen und Beziehungen zu entscheiden. Alles Erkennen schließt deshalb folgerichtig die Frage ein: Wie verhält sich das Erkannte zu mir, dem Erkennenden, bzw. wie verhalte ich mich als Erkennender zu dem Erkannten, da ich doch nicht nur selber in seine Struktur einbezogen bin, sondern zugleich das Interesse verfolge, über die Wirklichkeit und das eigene Dasein handelnd zu verfügen. Die Frage nach dem Sinn überlieferter Texte wird so ausgeweitet zur Frage nach dem Sinn der erlebten Wirklichkeit für die menschliche Existenz. In ihr bemüht sich der Mensch, sich selbst, sein Erleben und Verhalten zu verstehen und seinen Standort in Bezug auf die denkbare Ganzheit der Wirklichkeit zu bestimmen. Da er diese nicht nur in ihrer zeitlichen Struktur erlebt, sondern auch in ihren natürlichen, kulturellen und sozialen Formen, umfassen seine hermeneutischen Bemühungen das ganze Feld der Natur und der Soziokultur; die ganze Lebenswelt ist Gegenstand seines sinnauslegenden Verstehens. Es läßt ihm sein Dasein in ihr und seine Beziehungen zu ihr als geordnet erscheinen und ermöglicht es ihm, sein Handeln planvoll und absichtlich zu gestalten.

Damit aber wird ein fundamentaler Zusammenhang sichtbar: Was sich im hermeneutischen Akt nach traditioneller Auffassung als im Kern intellektuelle Operation vollzieht, findet eine Entsprechung in der Interaktionsstruktur, durch die der erlebende und handelnde Mensch in seiner konkreten, räumlich und zeitlich unverwechselbaren Situation mit seiner natürlichen und kulturellen Lebenswelt in Austausch steht. Das Verstehen ist an die äußeren Lebensbedingungen bzw. an die Umweltbeziehungen des Menschen gebunden. Das betonte schon R.Bultmann gegenüber D.F.E.Schleiermacher und W.Dilthey: nicht in erster Linie die "Individualität von Autor und Ausleger, ... ihre Seelenvorgänge und ... die Genialität oder Kongenialität des Auslegers" bilden die Bedingung der Möglichkeit des Verstehens, sondern vor allem "das Lebensverhältnis des Interpreten zur Sache... die im Text - direkt oder indirekt - zu Worte kommt".[286] Aus diesem vorhergehenden Lebensbezug ergeben sich die Motive für die Verstehensbemühungen ebenso wie "die Art der Fragestellung, das Woraufhin der Befragung und damit das jeweilige hermeneutische Prinzip", das angewendet wird.[287] Das aber heißt, auch das Interesse, das den Vollzug des Verstehens leitet, wurzelt in der Lebenssituation des Interpreten. R.Bultmann denkt dabei an den speziellen Lebensbezug, den der Christ bzw. Theologe immer schon in die Auseinandersetzung mit den biblischen Texten einbringt[288] und weitet ihn nicht generell auf das ganze Erleben und Verhalten des Menschen in seiner Lebenssituation aus. In der Sache aber ist diese generelle Situationsbedingtheit des Verstehens hier angesprochen: Die hermeneutischen Operationen des Menschen sind immer in die Interak-

---

286) vgl. ders. (1961), S.217
287) s. ebd. S.227 f
288) s. ebd. S.231 ff

aktion mit der Umwelt in den Akten der Wahrnehmung und des umweltbezogenen Verhaltens eingebettet. Nur in der praktischen Einheit von sensorischen, zentralen und motorischen Aktivitäten[289] kann ihm gelingen, was er zum Existieren benötigt und was nach sozialwissenschaftlicher Erkenntnis als Ergebnis differenzierter Sozialisationsprozesse aufgefaßt werden muß: "die mehr oder weniger gelungene, objektive und realistische Einschätzung des eigenen Bezuges zur...Umwelt" und "die grundsätzliche, von Situation zu Situation mehr oder weniger gezielt ins Spiel gebrachte Möglichkeit, solche und vorwiegend solche Verhaltens- und Erlebnisweisen zu zeitigen, die sowohl den je eigenen Wünschen und Bedürfnissen entsprechen als auch den - eventuell andersartigen und konkurrierenden - Wünschen oder Bedürfnissen des oder der anderen Mitmenschen Rechnung tragen".[290] Daraus folgt, daß die hermeneutische Auseinandersetzung mit der Überlieferung nicht von den gesellschaftlichen bzw. kulturellen Ordnungen und ihren Funktionen getrennt werden darf. Die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten, in einem Praxisfeld wie dem Religionsunterricht zugleich wirksam und sinnbestimmt zu handeln, verdeutlicht, wie grundlegend die hermeneutischen Aktivitäten und die sozialen Vorgänge erst gemeinsam die Voraussetzungen für ein solches Handeln bilden. Standortbestimmung im geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext und Handlungsorientierung lassen sich nur in Beziehung zu beiden Dimensionen gewinnen. Erst im Begriff und Modell des Handelns können die geschichtlichen und die gesellschaftlichen Aspekte gemeinsam erfaßt werden, weil sie als Dimen-

---

289) vgl. M.Argyle, s.o. S.145 f
290) vgl. W.D.Fröhlich u.a. (1972), S.681

sionen des Erlebens, Verhaltens und Handelns empirischer Menschen begriffen werden. Ihre Zusammengehörigkeit und ihre Vergleichbarkeit sind anthropologisch bedingt; diese beruhen auf der biologisch gegebenen Instinktreduktion und der ihr korrespondierenden produktiven Leistungs- bzw. Handlungsfähigkeit der Menschen in ihrer geschichtlichen und sozialen Verfaßtheit.[291]

Die Vermittlung der "Sozialisations-" und der "Überlieferungs"-Konzepte im Begriff des Handelns entspricht auch dem weiteren Begriff der Überlieferung, der in dieser nicht nur das Material geistiger Auseinandersetzungen sieht, sondern auch das geschichtliche Gewordensein und Werden der gesellschaftlichen Ordnungen und ihrer verhaltenssteuernden Funktionen.[292] Es deckt sich darüber hinaus mit der dynamischen Sichtweise von Gesellschaft, nachder diese sich im Generationswechsel reproduziert, indem sie ihre Ordnungen und Errungenschaften den Nachfahren überliefert.[293] Beide Vorgänge bleiben in ihrer prozeßhaften Dynamik an das Erleben, Denken und Handeln natürlicher Menschen gebunden. Diese sind in ihrem Erleben von Überlieferungen und gesellschaftlichen Ordnungen bestimmt, greifen aber auch handelnd in diese ein. Die Leistungen des Verstehens treten dabei deutlich hervor. Es richtet sich auf die Erlebnisse mit dem eigenen Dasein in der vorgefundenen Lebenswelt, es vollzieht sich unter den Bedingungen der tatsächlichen Interaktion mit dieser Umwelt in den Formen kognitiver Operationen des menschlichen Subjekts, und es ermöglicht

---

291) vgl. o. S. 142 ff
292) vgl. o. S. 170 ff
293) vgl. o. S. 158 ff

seinerseits, aus dem denkend eingenommenen Abstand zur Umwelt heraus sinnhafte Ziele für das Handeln in diese Umwelt hinein zu setzen und, wenn möglich, effektiv durchzusetzen.
Die Traditionsgebundenheit des geschichtlichen Verstehens und die Positionsgebundenheit des soziokulturell bestimmten Verhaltens korrespondieren einander. Damit korrespondieren auch die Prozesse der Sozialisation und der Überlieferung. Entsprechend müssen sie gemeinsam als Bedingungen eines planvollen und zielstrebigen Handelns im Religionsunterricht bedacht werden. Nur gemeinsam bilden sie die Grundlagen, auf denen natürliche Menschen in ihren geschichtlich-gesellschaftlichen Bindungen umwelt-distanziert und sinnorientiert handeln können. Ihr Verstehen unterliegt der gleichen Struktur wie ihr Verhalten, sie handeln umweltabhängig und umweltwirksam zugleich, wobei die Umwelt als räumlich und zeitlich strukturierbares Geschehen erlebt und gedacht wird. Sie handeln sinnorientiert, weil sie sich an ihrem Standort erkennend und verstehend einen "Horizont" aufbauen,[294] in dessen Grenzen, aber auch in dessen inhaltlicher Weite sie Sinn und Ziele für ihr Erleben und Handeln zu erkennen vermögen. Diesen Sinn-Horizont empfangen

---

294) vgl. H.G.Gadamer (1972), S.286; "Wir bestimmen den Begriff der Situation eben dadurch, daß sie einen Standort darstellt, der die Möglichkeiten des Sehens beschränkt. Zum Begriff der Situation gehört aber wesenhaft der Begriff des Horizontes. Horizont ist der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist. ... Wer keinen Horizont hat, ist ein Mensch, der nicht weit genug sieht und deshalb das ihm Naheliegende überschätzt. Umgekehrt heißt Horizont haben: Nicht-auf-das - Nächste Eingeschränktsein, sondern über es Hinaussehen können. Wer Horizont hat, weiß die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einzuschätzen nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit... Entsprechend bedeutet die Ausarbeitung der hermeneutischen Situation die Gewinnung des rechten Fragehorizontes für die Fragen, die sich uns angesichts der Überlieferung stellen".

sie aus den Vorgängen und Inhalten der Überlieferung und der Sozialisation, sie gestalten ihn aber aktiv nach und überschreiten mit ihm die geschichtlich gewordenen, gegenwärtigen Verhältnisse auf vorausliegende neue Möglichkeiten. Den "Orientierungsrahmen"[295] des religionsunterrichtlichen Handelns bilden dabei diejenigen Elemente und Aspekte der Lebenswelt, die als christliche bzw. als religiöse Praxis gelten können. Auf sie beziehen sich der Lehrer und die Schüler, wenn sie den Religionsunterricht vollziehen. Auch diese Elemente sind auf der Ebene des Verhaltens und Handelns zu bestimmen. Die Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns schließt deshalb dieses Beziehungsfeld, eben die gelebte Frömmigkeit in ihren personalen, sozialen und geschichtlichen Formen notwendig ein.

---

295) vgl. K.Wegenast (1979), passim, bes. S.36 ff

5. Das Beziehungsfeld religionsunterrichtlichen Handelns: Religion als personale, soziale und geschichtliche Größe

5.1 "Religion" als Bezugsgröße des religionsunterrichtlichen Handelns

Religionsunterrichtliches Handeln vollzieht sich wie jedes menschliche Handeln unter den Bedingungen der natürlichen Verfassung des Menschen, seiner Integration in die Lebenswelt und seiner Bindung an den geschichtlichen Ablauf alles Geschehens. Religionsunterrichtliches Handeln bezieht sich aber in einer spezifischen Weise auf religiöses Verhalten, auf religiöse Institutionen und Überlieferungen. Zur Klärung der Voraussetzungen dieses spezifischen Handelns gehört deshalb auch ein Konzept von Religion, das diese hinsichtlich ihrer Beziehungen zum menschlichen Handeln bestimmt. Dabei ist zunächst festzustellen, daß die "Religion der Religionspädagogik"[1] nicht nur den Gegenstandsbereich der religionspädagogischen Praxis bildet, sondern diese in mehrfacher Weise auf Religion bezogen ist. In einem vorläufigen Sinne kann man hier von dem weiten Feld gelebter bzw. praktizierter "Frömmigkeit" sprechen. Nicht weniger als die Inhalte berührt Religion auch die Voraussetzungen und Ziele des religionsunterrichtlichen Handelns. So wird der Religionsunterricht in der Schule gerade deshalb erteilt, weil in unserer Kultur und Gesellschaft religiöse Handlungen üblich und religiöse Institutionen

---

1) vgl. H.Schröter (1975), passim; s. auch die problematische, weil verdinglichende Formel von der "Religion des Religionsunterrichts" bei H.Halbfas (1974), S.11 ff; vgl. auch K.Dienst (1977), S.346 ff

wichtige Einrichtungen mit weitreichenden Wirkungen darstellen.[2] Die Schulträger veranstalten den Religionsunterricht nicht zuletzt deshalb, weil Religion im öffentlichen und privaten Leben weithin selbstverständlich praktiziert wird. Daraus ist wiederum zu folgern, daß diese religiöse Praxis ihrerseits auch durch den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen neue Impulse erhält. Denn wenn der Unterricht nicht allein auf ideell-abstrakte Ergebnisse zielt, etwa in der Form enzyklopädischen Wissens über Religion bei den Schülern, sondern das Verhältnis der Schüler zu diesem speziellen Bereich kultureller Lebensformen klären und damit beeinflussen will, so wird er über das Verhalten der Schüler auch die gesellschaftlich praktizierte Religion beeinflussen, wenn auch nur mittelbar. Selbstverständlich darf deshalb nicht der Religionsunterricht in der Schule mit einer solchen religiösen Praxis gleichgesetzt werden; er bleibt ein rationales pädagogisches Handeln mit dem Ziel, Kenntnisse in der Sache "Religion" und die Fähigkeit zum sachgemäßen Umgang mit ihr zu vermitteln. Doch muß zugleich gefragt werden, ob und wie weit die Analyse des religionsunterrichtlichen Handelns, so wie es in den Schulen praktiziert wird, seinerseits Zugänge zum Problem der Religion eröffnet, die eine

---

2) vgl. z.B. die Präambel des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland; sie beginnt mit den Worten: "Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen,..."; vgl. auch D. Stoodt: "Die Bedingung der Möglichkeit des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen besteht darin, daß in diesem Fach etwas unterrichtet wird, das ein Allgemeines ist, das die Öffentlichkeit und die Gesellschaft als ein Allgemeines, alle Menschen Angehendes anerkennen, das die Öffentlichkeit daher nicht einer zufälligen, parteiischen Vermittlung außerhalb der Schule überlassen darf, sondern geordneter Tradierung und schulischer Unterrichtung zuweisen muß. Dieses Allgemeine nennen wir unter dem Vorbehalt späterer Präzisierung 'Religion'", in: ders. (1969), S.49; vgl. auch K.Wegenast (1979), S.40, These 4

Erforschung der praktizierten Religion erlauben, ohne im Voraus erst einmal ihr Wesen definieren zu müssen. Denn gerade durch seine nachweisbaren Beziehungen zum Bereich der religiösen Praxis unterscheidet sich das religionsunterrichtliche Handeln vom Handeln in anderen schulischen Fächern.
Zur Beantwortung dieser Frage genügt es nicht, Religion in einem "Religionsbegriff" zu definieren, um dann von ihm her die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der religionspädagogischen Praxis abzuleiten, wie es E.Feifel im "Handbuch der Religionspädagogik" versucht.[3] Es kommt gerade nicht darauf an, "zu klären, ob und inwiefern Bildung und Erziehung der Religion bedürfen", um so die "legitime Existenz einer Fachwissenschaft Religionspädagogik" nachzuweisen.[4] Im Gegenteil muß am Anfang gefragt werden, was wirklich passiert, wenn sich pädagogisches bzw. unterrichtliches Handeln ausdrücklich auf Religion bezieht, wie es im schulischen Religionsunterricht ständig geschieht, und welche Verhaltensmuster, Institutionen und Überlieferungen dabei als religiöse Bezugsgrößen herangezogen werden. Erst später kann dann auch das Recht dieser Bezugnahme diskutiert werden. Das erste Verfahren führt in die normative Enge dogmatischer Deduktion und setzt sich dem Verdacht aus, die Interessen einer tatsächlich vorhandenen Fachwissenschaft und ihrer Vertreter nachträglich zu legitimieren.
Das zweite bemüht sich dagegen, Begriffe und Analyseschemata für die Klärung von Vorgängen zu entwickeln, die sich im Schulbetrieb täglich wiederholen, ohne deshalb in ihrer Begründung und in ihrer Durchführung schon ausreichend geklärt zu sein.

---

3) s. E.Feifel u.a. (1973-1975), Bd.I, S.34 ff; vgl. neuerdings auch G.Baudler (1979), S.27 ff
4) s. ebd. S.34

Dieses "induktive" Vorgehen führt zwar nicht notwendig zu einem systematischen Konzept oder "Modell"[5] von Religion, läßt aber doch erwarten, daß gerade diejenigen ihrer Elemente und Aspekte auch theoretisch erfaßt werden können, die im Religionsunterricht und durch ihn täglich und tatsächlich wirksam werden. So kann dieser Ansatz zu einem doppelten Ziel führen: er thematisiert die tatsächlichen Zusammenhänge, in die das religionsunterrichtliche Handeln eingebettet ist und erschließt sie für die Analyse, und er kann so eine "Taxonomie" der religiösen "Umwelt" vorbereiten bzw. eine konstruktive Darstellung der religiösen "Lebenswelt".[6] Der Ansatz bei der Analyse der unterrichtlichen Handlungsvollzüge führt dabei unmittelbar auf die verhaltenswirksamen, praktizierten Formen von Religion. Die Analyse des Verhaltens im Zusammenhang eines Modells der Mensch-Umwelt-Interaktion bezieht deshalb Religion als anthropologisch-kulturelles Gebilde im Kontext der menschlichen Lebenswelt[7] in die Analyse ein. Religiöse Handlungen, religiöse Institutionen und religiöse Überlieferungen entsprechen dabei sowohl den konstitutiven Bedingungen menschlichen Handelns als auch den spezifischen Ge-

---

5) s. o. S.130

6) vgl. u. S.249 ff; s.auch C.Trudewind (1975), S.61: Die "Umwelt-Taxonomie" dient der "Klassifizierung und Ordnung der Umweltmerkmale" zur "besseren Übersicht über eine verwirrende Vielfalt von Einflußfaktoren"und zur "Merkmalszusammenfassung..., die eine Reduktion der Datenvielfalt erlaubt"; vgl. auch H.Walter (1973), S.43 vgl. auch die Ansätze zu einer vergleichbaren Beschreibung von "Religion" bei G.Otto (1974), S.167.

7) vgl. den kultur- und gesellschaftsbildenden Prozeß nach P.L.Berger, s.o. S.159;s. auch das Konzept einer "religiösen Lebenswelt" bei M. Schibilsky (1976), S.34 ff

genständen, die die Religionswissenschaften untersuchen.

5.2 Gesellschaftlich praktizierte Religion als Kontext des religionsunterrichtlichen Handelns

5.2.1 Die Bindung des Religionsunterrichts an die "Religionsgemeinschaften"

Religionsunterrichtliches Handeln ist an die sozialen Formen der Religion gebunden. Das kommt in seiner rechtlichen Verknüpfung mit den "Religionsgemeinschaften" zum Ausdruck.[8] Die Religionsgemeinschaften verkörpern in der Bundesrepublik die institutionell organisierte Religion und vertreten die Vielfalt der praktizierten religiösen Bekenntnisse. Darüber besteht ein grundsätzliches Einverständnis zwischen dem Staat und den Kirchen. Der Staat behält sich nach GG. Art. 7,1 die "Aufsicht" über das "gesamte Schulwesen" vor, und er gewährleistet auch den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen. Er öffnet ihn zugleich für die Mitbestimmung der Kirchen bzw. der Religionsgemeinschaften, indem er festlegt, daß diese in seiner Gestaltung ihre "Grundsätze" zur Geltung bringen. Die religiösen Gemeinschaften machen ihrerseits von der Möglichkeit Gebrauch, die Inhalte und Geltungsansprüche ihres jeweiligen Bekenntnisses in dem entsprechenden konfessionellen Unterricht zu vertreten und sich um eine positive Auseinandersetzung der Schüler mit diesen Bekenntnispositionen zu bemühen.

Der religiöse Charakter dieser Positionen ist gerade dort fest verankert, wo das Grundgesetz von den

---

8) s. Grundgesetz Art. 7 und z.B. Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen Art. 14; vgl. auch K.Hesse (1975), Sp. 2183 ff

"Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" spricht. Diese betreffen die Bekenntnisgrundlagen der jeweiligen Glaubensgemeinschaften. Das Beispiel einer evangelischen Landeskirche zeigt, was das faktisch bedeutet: Die Evangelische Kirche im Rheinland "bekennt sich" in den "Grundartikeln" ihrer Kirchenordnung "zu Jesus Christus, dem Fleisch gewordenen Worte Gottes, dem für uns gekreuzigten, auferstandenen und zur Rechten Gottes erhöhten Herrn, auf den sie wartet".[9] Entsprechend diesem Bekenntnis entfaltet sie alle rechtlichen Bestimmungen über ihren Aufbau und ihre Dienste in der "Bindung an Schrift und Bekenntnis" und betont ausdrücklich, daß diese Bindung "auch für die Setzung und Anwendung ihres gesamten Rechtes grundlegend ist".[10] Demnach steht auch ihre Mitwirkung am Religionsunterricht ganz in der Bindung an den göttlichen Herrn und an die Glaubenszeugnisse. Folgerichtig bestimmt das Erste Schulordnungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, der Religionsunterricht sei "nach Bekenntnissen getrennt" zu erteilen, also konfessionell gebunden an das Bekenntnis je einer Religionsgemeinschaft.[11] Folgerichtig postuliert auch der Kultusminister desselben Landes, daß "interkonfessioneller oder konfessionell-kooperativer Religionsunterricht nicht im Einklang mit dem geltenden Recht steht".[12] Beides entspricht der allgemeinen kirchlichen und staatlichen Rechtspraxis in der Mehrheit der Bundesländer. Die jeweilige Konfession des Religionsunterrichts in der Schule ist identisch mit den Glaubensgrundlagen der Kirchen, die mit ihren "Grundsätzen" den Unterricht

---

9) Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.) (1968), S.3
10) s. ebd. S.5
11) vgl. H.-E.Menz (Hg.) (1975), S.33
12) s. Evang. Kirche im Rheinland (Hg.) (1975), S. 38

normieren. Ihre Mitwirkung praktizieren die Kirchen schließlich in den durch die Landesverfassungen garantierten Formen:[13] In der Vokation bevollmächtigt die Kirche Lehrer ihres Bekenntnisses, den bekenntnisgebundenen Unterricht zu erteilen; in Lehrplan- und Lehrbuchkommissionen stellen Vertreter der Kirche die Bekenntnisgemäßheit nach dem kirchlichen Verständnis auch für die Richtlinien und Inhalte des Unterrichts sicher; im Visitationsrecht wird ihnen schließlich die Kontrolle darüber verfassungsmäßig zugesichert, daß auch die tatsächliche Durchführung des Unterrichts den bekenntnismäßigen Grundlagen der Kirche genügt. Schließlich liegt auch die Fortbildung der Lehrer für das Fach Religionslehre weitgehend bei kirchlichen Einrichtungen.

Doch nicht nur die Kirchen bzw. die Religionsgemeinschaften, soweit sie in einer Rechtsform gesellschaftlich organisiert sind, bilden den greifbaren und tatsächlichen religiösen Bezugsrahmen für das religionsunterrichtliche Handeln. Nach den Bestimmungen des Grundgesetzes Art. 140 darf die Reihe der möglichen Religionsgemeinschaften nicht definitiv begrenzt und dadurch weiteren religiösen Gruppierungen die Mitwirkung an einem konfessionellen Religionsunterricht unmöglich gemacht werden. Denn es steht auch den noch nicht organisierten oder in der Bildung begriffenen religiösen Gruppen offen, von der "Freiheit der Vereinigung zur Religionsgemeinschaft"[14] unter bestimmten Bedingungen Gebrauch zu machen. Damit wird der Religionsunterricht auch solchen Gruppen offen gehalten, die gegenwärtig noch nicht als Religionsgemeinschaften im rechtlichen Sinne instituionalisiert sind, unter Umständen aber eine solche Institutionalisierung anstreben. Dadurch haben auch kleine oder neu entstehen-

---

13) vgl. z.B.die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen Art.14 in:H.-E.Menz (Hg.) (1975)S.11 f

14) s. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art.140 und Weimarer Reichsverfassung Art. 137,2

de religiöse Gemeinschaften die Chance, sich zu etablieren und die entsprechenden Mitwirkungsrechte in Anspruch zu nehmen.
Der Gesetzgeber zeigt damit; daß er nicht nur die konfessionell und institutionell eindeutig festgelegten Formen der in der Gesellschaft praktizierten Religiosität dem Bereich der Religion zurechnet, sondern darüber hinaus ein weites Feld von Grundüberzeugungen und "Weltanschauungen", die im Einzelfall vielleicht nur für kleine Gruppen den Grad absoluter Geltung erreichen, als schutzwürdige Religion anerkennt. Ja, die Gesetzgeber praktizieren gelegentlich selber eine konfessionell nicht festgelegte Form der Frömmigkeit, so z.B., wenn die verfassungsgebenden Gremien das Deutsche Volk in der Präambel des Grundgesetzes bei seiner "Verantwortung vor Gott" behaften, oder wenn die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen in Art.7, Abs. 1 bestimmt, die "Ehrfurcht vor Gott" sei mit der "Achtung vor der Würde des Menschen" und der "Bereitschaft zum sozialen Handeln" das "vornehmste Ziel der Erziehung".[15)]
Neben diesen nicht institutionalisierten,aber offen praktizierten Formen einer allgemeinen Religiosität in der Gesellschaft halten die Gesetzgeber den Bereich der Religion auch inhaltlich offen. Denn sie nennen in den gesetzlichen Regelungen für den Religionsunterricht parallel bzw. alternativ zu den Religionsgemeinschaften zusätzlich noch die "Weltanschauungs"- Vereinigungen.[16)] Ihnen wird in gleicher Weise das Recht eingeräumt, "Weltanschauungsschulen" zu errichten [17)] und einen entsprechenden "Weltanschauungsunterricht" zu erteilen.[18)] Eine genaue Abgrenzung vollziehen die

---

15) Im Ersten Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen, § 1,2 werden diese Formulierungen wörtlich wiederholt; s.H.-E. Menz (Hg.) (1975), S.27
16) vgl. Grundgesetz Art.140/WRV Art. 137,8
17) vgl. Grundgesetz Art.7,5 und 1.SchOG/NW § 21,1
18) s. ebd. § 21,2

Gesetzgeber zwischen den Religionsgemeinschaften und den Weltanschauungs-Vereinigungen nicht, wohl um der dem Staat auferlegten "Neutralitätspflicht"[19] zu genügen. Deutlich aber ist die große sachliche Nähe, in die die beiden Typen von Grundüberzeugungen hier gerückt werden. Demnach haben Staat und Gesellschaft in ihrer Gesetzgebung berücksichtigt, daß die Abgrenzung religiöser Gemeinschaften bzw..Vereinigungen nicht nur in formaler, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht offen bleiben muß und nicht von Staats wegen definitiv festgelegt werden kann.
Schulischer Religionsunterricht ist deswegen in einer offenen Weise an die Mitwirkung religiöser Institutionen und der sie tragenden Gruppen gebunden und wird im Einzelfall nach den überzeugungsmäßigen Grundlagen dieser Gruppen erteilt. Hinter allen religiösen und weltanschaulichen Bekenntnnissen meinen Staat und Gesellschaft offensichtlich, eine allgemeine und grundlegende lebendige Religiosität annehmen und respektieren zu müssen, die sich von Fall zu Fall und in verschiedenen Formen zu organisieren und zu etablieren vermag, und deren Bedeutung und Beachtung für das Feld der öffentlichen Unterrichtung und Erziehung in besonderer Weise geboten zu sein scheint.[20]
In ihren institutionalisierten Formen und in der Gestalt von sozialen Prozessen ist diese den Religionsunterricht tatsächlich beeinflussende gesellschaftliche Religiosität religionswissenschaftlich und religionssoziologisch faßbar. Auch hier gilt der Satz: "Religion ist wirklich nur in Religionen",[21] nur die konkreten Religionen können die Religionswissenschaften zur Grundlage ihrer Foschung machen.

---

19) vgl. D.Ehlers (1975), S.29
20) vgl. dazu auch A.v.Campenhausen (1970), bes. S. 87 ff (These 2)
21) vgl. C.H.Ratschow (1975), Sp. 2176

Entsprechend ist die Religionssoziologie zunächst auf die Untersuchung der gesellschaftlichen Ausformungen von Religion und ihren "funktionalen Äquivalenten" angewiesen.[22] So muß sie zu einem wichtigen Teil als "Kirchensoziologie" betrieben werden gerade dort, wo empirische Untersuchungen ohne Vorgabe einer universalen Religionstheorie unternommen werden sollen.[23] Die Kirchensoziologie untersucht die in unserer Gesellschaft vor allem in den Formen von "Kirche" institutionalisierte Religiosität und das Verhalten der Menschen, das sich durch die Teilnahme an der kirchlichen Praxis oder durch charakteristische, von der kirchlichen Praxis beeinflußte oder auf diese gerichtete Einstellungen auszeichnet. Als religiöses Verhalten erscheint hier also dasjenige Verhalten, das nachweislich mit dem institutionell-organisatorischen Rahmen der Religionsgemeinschaften verbunden ist.[24]

Der Hinweis auf die Kirchenordnung und ihre Begründung im kirchlichen Bekenntnis zeigt darüber hinaus: nicht allein die soziologisch erfaßbare Form und die Verbindungen zwischen ihr und dem Verhalten der Mitglieder qualifiziert die Kirche als eine religiöse Gemeinschaft oder Institution, sondern sie erhält ihre religiösen Merkmale erst dadurch,daß neben die Aspekte der sozialen Organisation noch die der besonderen, spezifisch kirchlichen und weitgehend selber institutionalisierten Handlungen wie Predigt, Gebet, Bekenntnis und Sakramentsfeier treten, die inhaltlich wiederum auf spezifisch religiöse Vorstellungen und Überlieferungen verweisen, also die Inhalte des jeweils zugrunde liegenden Bekenntnisses. Erst die Verbindung von sozia-

---

22) vgl. J.Matthes (1975), Sp. 2185
23) vgl. ebd. Sp. 2186 ff; s. auch J.Matthes (1968), passim
24) vgl. J.Matthes (1968), S.13 und 243

ler Organisation, besonderen Verhaltensweisen und der Verweise auf die Inhalte des überlieferten kirchlichen Bekenntnisses in einem System von Handlungen ermöglicht eine eindeutige Festlegung der Kirche als einer religiösen Institution bzw. als einer "soziologisch-historisch beschreibbare(n)... Kult-Genossenschaft".[25] Diese Festlegung entspricht der vorwissenschaftlichen Erfahrung und dem alltäglichen Umgang mit den Kirchen. Sie bilden den spezifischen Anteil der Soziokultur, an den gebunden und auf den bezogen im Religionsunterricht gehandelt wird.

5.2.2 Der Bezug des Religionsunterrichts auf das religiöse Verhalten

Wie der Religionsunterricht rechtlich-organisatorisch an die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften gebunden ist, so bezieht er sich inhaltlich auf das religiöse Verhalten von Menschen, und zwar in einer doppelten Weise. Die erste betrifft dasjenige Verhalten, das als spezifisches Handeln im Kontext der religiösen Institutionen sich vollzieht und das seiner Gestalt nach aus deren geschichtlicher Entwicklung und Entfaltung hervorgegangen ist. In den christlichen Kirchen sind hier u.a. das Predigen, Beten, Bekennen und die sakramentalen Handlungen von Taufe und Abendmahl als typische und konstitutive Handlungsformen zu nennen. Sie werden von den Kirchenmitgliedern in deren Verhalten vollzogen. Die andere Weise betrifft dasjenige Verhalten, das aus den religiösen Vorstellungen und Handlungen folgt, und zu dem der Religionsunterricht die Schüler direkt oder indirekt veranlassen soll. Dieses Folgeverhalten ist zwar nicht notwendig an eine religiöse Institution gebunden, wird aber

---

25) vgl. Anm. 21

gerade im Religionsunterricht von religiösen Überzeugungen und Einstellungen her begründet und muß deshalb ebenfalls als eine mittelbare Form praktizierter Frömmigkeit angesehen werden. Es handelt sich dabei um die Ethik, die mit den christlichen Grundanschauungen gesetzt ist oder aus ihnen gefolgert wird.

Besonders neuere Richtlinien und Empfehlungen schreiben dem Religionsunterricht immer wieder die Aufgabe zu, mit den Schülern "die religiöse Frage" zu stellen und zu reflektieren.[26] Diese "religiöse Frage" stellt sich nun nicht etwa auf Grund unabhängiger innerer Einsicht von selber, sondern sie drängt sich auf angesichts der Formen und Erscheinungen, in denen historische Menschen ihrem religiösen Denken und Fühlen im Kontext ihrer Kultur und Lebenspraxis Ausdruck verliehen haben. Sie haben diese Frage gewissermaßen in den Formen ihres Kultes gestellt und immer wieder auch beantwortet. Die "religiöse Frage" ist deshalb unmittel- oder mittelbar immer Teil ihres Erlebens und Verhaltens, faktisch in die Ausübung ihrer Frömmigkeit einbezogen und an entsprechende Institutionen gebunden. Wer deshalb diese Frage im Unterricht behandelt, thematisiert die praktisch ausgeübte "Religion" historischer Menschen und Gruppen und versucht, sein eigenes Verhältnis zu ihr zu klären. Er fragt nicht direkt nach dem Wesen der Religion "an sich", nach der Existenz eines göttlichen Wesens oder nach der religiösen Verfassung der eigenen Person, sondern artikuliert sein Fragen zunächst einmal an den spezifischen Verhaltensäußerungen anderer Menschen in der Form ihrer Glaubensvorstellungen und ihrer Glaubenspraxis. Bezogen auf den Religionsunterricht bildet diese Frömmigkeitspraxis einen umfangreichen Anteil

---

26) vgl. z.B. die Unterrichtsempfehlungen für Evang. Religionslehre in Nordrhein-Westfalen, in: Kultusministerium (Hg.) (1975), S.8

der Unterrichtsinhalte, andererseits aber auch die grundlegende materielle Voraussetzung für die spezifisch religionsunterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse.
Die Richtlinienautoren und Entscheidungsträger im Bildungssystem stellen ebenso auch eine Verbindung zwischen Religionsunterricht und ethischem Verhalten her. Sie wollen durch das Nachdenken über die praktischen und theoretischen Formen der menschlichen Religiosität "dem Schüler die religiöse Dimension seiner Lebenserfahrung erschließen",[27] d.h. sie wollen ihm die möglichen oder tatsächlichen religiösen "Anteile" seines eigenen Erlebens und Handelns aufdecken. So beabsichtigen sie, die Schüler zu veranlassen, selber "Fragen im Sinn- und Wertbereich" zu stellen und das "Identifikationsangebot" des Religionsunterrichts zu prüfen und gegebenenfalls darauf einzugehen, "das selbständige Entscheidungen ermöglicht und Handlungsmotivationen schafft".[28] Mit solchen Sätzen erklären die Autoren es zur Aufgabe des Religionsunterrichts, die Möglichkeit, daß sich die Schüler selbst religiös verhalten oder einen Teil ihrer Handlungen religiös motivieren, den Schülern bewußt und annehmbar zu machen. Die Möglichkeit der Schüler, selber Frömmigkeit zu praktizieren, wird so zum Thema und zum Ziel des Unterrichts. Religiöses Verhalten berührt also auch den Bereich der Unterrichtsintentionen; es kann indirekt oder direkt als Unterrichtsergebnis zustandekommen.
Vergleichbare Erwartungen hegen auch diejenigen Richtlinienautoren, die statt der "religiösen Frage" in

---

27) s. ebd. S.9
28) vgl. ebd. S.8; vergleichbare Formulierungen finden sich in zahlreichen neueren Lehrplänen.

traditioneller Weise die "christliche Botschaft" zum umfassenden Grund und Inhalt des Religionsunterrichts erklären. Dieser dient dem "Verstehen" der Botschaft, sie begegnet dem Schüler vielfach in seiner Umwelt, sie hat "in den verschiedenen Epochen unserer Geschichte das Leben in unterschiedlicher Weise geprägt" und ist zur "Tradition" geworden.[29] Diese Autoren erwarten schließlich, daß die Schüler "erfahren, daß die Aussagen der Bibel einst und heute nicht nur auf Verstehen, Glauben und Erkennen, sondern auch auf Handeln und Lebensverwirklichung hinzielen".[30] Auch hier wird also der Rückbezug auf den Glauben und auf das religiös bestimmte Verhalten anderer Menschen mit der Erwartung verknüpft, die Schüler ebenfalls zu einem vom Glauben her motivierten Leben und Handeln anzuregen oder doch wenigstens dazu zu befähigen. Diese Verknüpfung wird geradezu zu einem Grundprinzip des religionsunterrichtlichen Handelns erhoben.[31] Die Palette der Inhalte dieses Unterrichts ist bekannt, sie umfaßt die ganze Fülle der biblischen Überlieferung, der christlich-kirchlichen Lebens- und Handlungsformen und der ethischen, also lebenspraktischen Konsequenzen aus dem christlichen Bekenntnis: das Zeugnis von Gottes Handeln in der Geschichte Israels, in der Person Jesu von Nazareth und in der Gemeinde Christi, Predigen, Lobpreisen, Beten, Hören und Glauben der Frommen in dieser Geschichte sind die Themen einschließlich der mehr oder weniger kritischen theologischen Reflexion und einschließlich der verschiedenen Formen der Paränese und Anleitung zum frommen Lebenswandel. Dazu kommen noch die Praxis und die Theologie der großen

---

29) vgl. Kultusminister (Hg.) (1968), S. B 2/1
30) s. ebd.
31) vgl. oben S.34 ff

Fremdreligionen.
Die Glaubens- und Lebenspraxis der eigenen Kirche und ihre Theologie sind in jedem Falle durch die konfessionelle Bindung des Lehrers, aber auch der meisten Schüler, und durch die Bindung des Unterrichts an die konfessionell-kirchlichen "Grundsätze"[32] im Unterricht präsent. Darüber hinaus wird der Unterricht von religiösen Handlungen im engeren Sinne, dem Schulgottesdienst, dem Gebet, dem Glaubenslied, "begleitet".[33] Sie werden in der Primarstufe oft noch unmittelbar mit dem Religionsunterricht verbunden, während sie auf den höheren Schulstufen eher nebenherlaufen. In jedem Fall aber sind die Grenzen zwischen unterrichtlichem Handeln und religiösen Handlungen unscharf und durchlässig, weil im Unterricht die Absicht leitet, ein aktives Verstehen und eine praktische Auseinandersetzung der Schüler mit der Kirche und ihrer Überlieferung zu fördern oder anzuregen.
Diese Unschärfe in der Abgrenzung kehrt bei den Bemühungen wieder, den Begriff des "religiösen Verhaltens" zu präzisieren und diese Verhalten von anderen Formen menschlichen Tuns zu unterscheiden. In der religionspädagogischen Literatur wird schon der allgemeinere des Verhaltens nicht exakt gebraucht;[34] entsprechend bleibt auch die Rede vom "religiösen Verhalten" allgemein und ungenau. Zwar wird mit wachsendem Nachdruck die Frage gestellt, wie zentrale religionspädagogische Begriffe "operationalisiert", also "eindeutig" auf ihr "empirisches Vorkommen" bezogen und also mit dem realen religiösen Verhalten konkreter Menschen verknüpft werden können,[35] vor ihrer Lösung türmen sich aber erhebliche Schwierigkeiten auf.

---

32) vgl. o. S.192 f
33) vgl. Kultusminister (Hg.) (1968), S. B 2/2
34) vgl. oben S.109 ff
35) vgl. G.Stachel in Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff), Bd. II, S.48 ff

Der Hauptgrund dürfte darin zu suchen sein, daß die Begriffe "Religion" und "religiöses Verhalten" ganzheitliche und vielschichtige Lebensvollzüge meinen, die sich nicht ohne Verzerrungen oder Einstellungen auf einige wenige nachweisbare Strukturen oder Faktoren bzw. auf eindeutige, "methodisch kontrollierbare Beobachtungsgrößen"[36] reduzieren lassen. Das zeigt schon allein die Vielfalt der unterschiedlich "orientierten" Religionstheorien, wie sie Chr. Morgenthaler typologisch geordnet hat.[37] Dennoch erscheint es möglich, solche "Beobachtungsgrößen" spezifisch religiöser Lebens- und Verhaltensformen festzulegen und wenigstens großmaschige Raster zu entwickeln, um auch das "religiöse Verhalten" exakter zu bestimmen. Vor allem die Religionssoziologen haben Modelle entwickelt, um nicht nur den Zusammenhang von "Religion und Gesellschaft"[38] in einer systematischen religionssoziologischen Theorie zu bestimmen, sondern auch das diesem Zusammenhang entsprechende Verhalten von Personen im Sinne einer aufweisbaren "Religiosität" zu operationalisieren.[39] Als entscheidendes Kriterium dessen, was als "religiöses Verhalten" gelten kann, verwenden sie Merkmale, die sich auf die Verbindung von individuellem Verhalten und kirchlicher Organisation bzw. kirchlichen Handlungen beziehen. Die Verbindung kann in der Teilnahme an der kirchlichen Praxis oder aber auch in Einstellungen bestehen, die durch die kirchliche Praxis beeinflußt sind oder sich sonst in irgend einer Weise auf diese richten.[40] Religiöses Verhalten wird demnach durch seine Beziehungen zu religiösen Organisationen und durch seine Abhän-

---

36) vgl. H.-D.Bastian (1972), S.240
37) vgl. Chr. Morgenthaler (1976), passim
38) vgl. J.Matthes (1969), passim; s. auch P.L. Berger (1973), passim
39) vgl. o. S.34 ff
40) vgl. J.Matthes (1968), S.13 f

gigkeit von diesen eindeutig aufweisbar. Um dieses spezielle Verhalten nun genauer zu analysieren, werden Differenzierungen entwickelt, die sich einerseits an allgemeineren Modellen der menschlichen Person, andererseits an Konzepten über die Kirche und die Glaubenswirklichkeit orientieren. Ch.Y.Glock unterscheidet z.B. vier, später fünf "Dimensionen" der Religiosität, die er seinen Forschungen zugrunde legt:[41)]

- die "ideological dimension": sie betrifft das System der Glaubenssätze einer Religionsgemeinschaft und dessen Präsenz bei den Gläubigen;
- die "experiential dimension": in ihr drücken sich die Aspekte des religiösen Erlebens, Wahrnehmens und Fühlens aus;
- die "consequential dimension": sie umfaßt das Folgeverhalten, das sich aus der Bindung einer Person an das religiöse System ergibt, also besonders die Moral;
- die "behavioral dimension": sie betrifft die rituelle Praxis, in der die Religiosität objektiv in den Ordnungen der Gemeinschaft und subjektiv als persönliche Beteiligung daran manifest wird.

Gegenüber diesem und anderen Modellen des religiösen Verhaltens ist eingewandt worden, die "Dimensionen" seien mehr oder weniger"willkürlich" angenommen worden;[42)] auch seien sie keinesfalls alle in den verschiedenen empirischen Untersuchungen einzeln deutlich feststellbar.[43)] Zugleich aber betonen die Kritiker dieser Versuche selber deren Leistungen für eine "Operationalisierung der Kategorie der Religiosität".[44)]

---

41) vgl. in J.Matthes (1969), S.109 f und (1968), S.72; s.a. V.Drehsen (1969), S.226 ff
42) vgl. J.Matthes (1969), S.110
43) vgl. V.Drehsen (1975), S.232
44) s. J.Matthes (1969), S.110; s. auch R.Robertson (1973), S.69 ff

Die Bemühungen, die "Religiosität" in Merkmalen des Verhaltens zu operationalisieren, entsprechen dabei auch der Schlüsselfunktion, die der Verhaltensbegriff in den Humanwissenschaften erhalten hat.[45] Für die Präzisierung des Begriffes "religiöses Verhalten" ist daraus zu folgern, daß in der Tat die sichtbaren Merkmale des individuellen und gruppenspezifischen Frömmigkeitsverhaltens als auch seine nachweisbaren Beziehungen zu entsprechenden Organisationsformen einen gangbaren Weg darstellen, alltägliche religiöse Praxis theoretisch angemessen zu erfassen und umgekehrt Begriffe wie "Religion", "Religiosität" bzw. "Frömmigkeit" und "religiöses Verhalten" empirisch zu füllen. Die Gleichsetzung von religiösem und kirchlichem Verhalten,wie sie in der Religionssoziologie zeitweise faktisch erfolgt ist,[46] bildet dabei einen ersten und notwendigen Schritt der Konkretion auf diesem Weg. Die nächsten Schritte müssen dann allerdings die "Mehrdimensionalität" systematisch ausdifferenzieren und die bemängelte "Willkür" zu überwinden versuchen, d.h. z.B. die Enge nur "kirchlich" orientierter Religiosität verlassen. Dazu aber sind die "Beobachtungsgrößen" detaillierter und ausführlicher zu beschreiben,[47] die das religiöse Verhalten in speziellen Verhaltensbereichen bzw. Handlungsfeldern kennzeichnen. Ein solches Verhaltens- bzw. Handlungsfeld ist der Religionsunterricht, so wie er praktisch von seinen Teilnehmern in ihrem Verhalten vollzogen wird. Es liegt gewissermaßen an der Grenze zum eigentlich religiösen Verhalten. Dabei müssen sowohl

---

45) vgl. o. S.106 ff und S.202
46) s. o. S.197
47) s. o.Anm. 36

die Bedingungen des menschlichen Verhaltens im allgemeinen genauer berücksichtigt werden[48] als auch die Erkenntnisse der verschiedenen Religionswissenschaften folgerichtig einbezogen werden. Denn das spezifisch religiöse Verhalten ist nur im Kontext seiner natürlichen, geschichtlichen und Umweltbedingungen annähernd zu bestimmen, ebenso wie "Religion" nur als personale, soziale und geschichtliche Größe so bestimmt werden kann, daß die "Mehrdimensionalität" des Kategoriensystems annähernd der "Faktorenkomplexion" der gemeinten Sache entspricht.
Im Blick auf ein Modell der menschlichen Person und ihres Verhaltens, das diese als aktiv mit seiner Umwelt kommunizierendes "System" begreift,[49] sind deshalb drei Fragenkreise systematisch zu untersuchen:

- Wie erwirbt die einzelne Person im Austausch mit ihrer Lebenswelt die in dieser latent oder manifest praktizierte Religiosität auf den Wegen des Erlebbens, der Wahrnehmung und der Teilnahme? Damit sind vor allem die Umweltaspekte der religiösen Sozialisation, der religiösen Erziehung und sonstiger soziokultureller Beeinflussung angesprochen. Zugleich sind die anthropologischen Voraussetzungen einzubeziehen.
- Wie verarbeitet die Person diese Umwelteinflüsse und -eindrücke im Rahmen ihrer psychischen Operationsmöglichkeiten und unter Berücksichtigung ihrer eigenen Verhaltensantriebe zu einer "persönlichen" Religiosität? Hier ist der Bereich der individuellen Aktivitäten und der Bildung und Praktizierung der persönlichen Frömmigkeit anvisiert.
- Wie verhält sich die einzelne Person aufgrund und

---

48) s. o. S.126 ff und S. 131 ff
49) vgl. o. S. 145 ff

mit ihrer Frömmigkeit wiederum nach außen, in Gruppen, religiösen Gemeinschaften und in den Prozessen der weiteren Vermittlung und Überlieferung religiöser Lebensformen? Hier wird die aktive Mitwirkung des einzelnen in den religiösen Organisationen und Institutionen und deren geschichtlicher Gestaltung thematisiert.

Von den Religionswissenschaften her sind gleichzeitig die "historisch-sozialen Organisationsformen"[50], ihre Strukturen, Funktionen und ihre Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten zu berücksichtigen. Im Schnittpunkt beider, eines Person-Modells und einer mehrdimensionalen Religionstheorie, kann dann ein Konzept menschlicher Religiosität auf der Basis und in Kategorien des menschlichen Verhaltens und Handelns entwickelt werden, ein Konzept zunächst hypothetischen Charakters, das aber durch die Vermittlung mit empirischen Forschungen allmählich in gesicherte Theorien übergeführt werden kann.
Der Religionsunterricht kann von der Voraussetzung ausgehen, daß sich in den Erscheinungsformen der Religion fundamentale Grundprobleme menschlichen Erlebens, Verhaltens und Handelns widerspiegeln. Denn immerhin stellen die großen Religionen wie das Christentum in der Regel den Anspruch, die menschliche Existenz- und Welterfahrung umfassend und letztgültig aufzuklären und zu ihrer Bewältigung zu verhelfen. Beispielhaft heißt es in der 2.These der Barmer Theologischen Erklärung von 1934, Jesus Christus sei "Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben"; und genauso total wird der Geltungsanspruch des Christus-Bekenntnisses ausgedrückt in der negativen Formulierung der "fal-

---

50) vgl. C.H.Ratschow (1975), Sp. 2176

sche(n) Lehre, als gebe es Bereiche unseres Lebens, in denen wir nicht Jesus Christus, sondern anderen Herren zu eigen wären, Bereiche, in denen wir nicht der Rechtfertigung und Heiligung durch ihn bedürften".[51] In vergleichbarer Weise formuliert der Religionssoziologe G.Schmidtchen die These, daß "...alle Entscheidungen und Gestaltungen, Gewohnheiten und Institutionen im Bereich der Grundkategorien menschlichen Daseins" "notwendig religiös" seien, weil sie dem Menschen unverfügbar und deshalb nicht beherrschbar seien; er "muß sie hinnehmen, in ihnen muß er sich selbst hinnehmen. Er kann prinzipiell die Grundlagen der menschlichen Existenz nicht ändern,aber er kann sich zu ihnen in höchst unterschiedlicher Weise einstellen und verhalten".[52] Solche unverfügbaren, aber verschieden zu deutenden und zu wertenden Grundkategorien sieht G.Schmidtchen, "mehr illustrativ als systematisch", in den

- "Kategorien der biologischen Existenz: Sexualität, Fortpflanzung, Krankheit und Tod";
- "Kategorien des Handelns: Indirektes Selbstbewußtsein; die Dialektik von Stabilisierungsdrang und Expansivität alles Lebens und Handelns" und darin das "Selbstrealisierungsstreben, das Selbstwertstreben";
- "Kategorien der Gesellschaftlichkeit: ...(u.a.) Individuation und Gemeinschaft; Kontrolle und Freiheit; Institutionen und die Dimension der 'soziologischen Zeit'";
- "Kategorien des Denkens: Instrumentelles und nichtinstrumentelles Bewußtsein".[53]

---

51) wieder abgedruckt in: J.Beckmann (Hg.) (1976), S.70-72
52) s. G.Schmidtchen (1973), S.361
53) s. ebd.

Solche "Grundkategorien" des Menschseins, die "rätselvoll" und "erläuterungsbedürftig" bleiben und hier eher zufällig zusammengestellt sind, bilden die Grundthemen der Religiosität, wie sie in den geschichtlichen Religionssystemen Gestalt gewonnen hat und wie sie auch in unserer Gesellschaft und Kultur täglich in verschiedenen sozialen Formen mittelbar oder unmittelbar praktiziert wird.

5.3 Der Begriff der Religion im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns: eine anthropologische, sozialwissenschaftliche und historische Kategorie

Wurzelt das religiöse Verhalten derart in der Verfassung des Menschen, daß dieser den unverfügbaren Grundlagen seines Daseins gegenüber Stellung bezieht bzw. beziehen muß, so hat dieses Verhalten Religion in ihrer geschichtlichen und gesellschaftlichen Ausformung zum Kontext. Die Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns bezieht sich demnach auf die Religion als anthropologische und im engeren Sinne als sozialwissenschaftliche und historische Kategorie. Sie begreift Religion als geschichtlich entwickelte und gesellschaftlich praktizierte "Leistung" der Menschen, die diese im Zuge ihrer Umweltanpassung und damit im Rahmen ihres Kulturschaffens insgesamt hervorgebracht haben als den Versuch, ihr Dasein in der Natur und in der Geschichte als sinnhaft und planvoll zu verstehen. In diesem Grundverständnis von Religion treffen sich verschiedene sozialwissenschaftliche, religionswissenschaftliche und anthropologische Ansätze zur Bestimmung von "Religion".
Nach W.Cremer[54] hat die vergleichende Religionswissen-

54) s.W.Cremer (1971)

schaft bisher zwei wesentliche Erkenntnisse bestätigt: Erstens stellt Religion ein "universales, komplexes und elementares Phänomen"dar, das grundlegend mit dem menschlichen Dasein verbunden ist; zweitens hat die Religionswissenschaft Religion - zumindest in der Vergangenheit - "nie" als "Privatsache, Sache des Einzelnen" ausmachen können, sondern "immer und vor allem" als "ein soziales Geschehen" angetroffen.[55)]
Damit nötigt die vergleichende und historische Religionsforschung nicht nur zur anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Analyse der Religion, sondern sie führt nach W.Cremer auch zu der Folgerung, Religion sei "als ein allgemeines Bedürfnis des Menschen (zu) beschreiben, ... die Grundprobleme und wechselnden Bedingungen seines Daseins mit Hilfe seiner inneren und äußeren Erfahrungen und der daraus resultierenden Einsichten zu interpretieren und zu bewältigen und in ein umgreifendes Sinnganzes hineinzustellen".[56)]
Die hier angesprochenen Dimensionen von Religion, ihre Beziehung zur menschlichen Existenz, ihre soziale Organisation und Funktion und ihr wirklichkeits-interpretierender Gehalt, beherrschen die neuere Diskussion um einen wissenschaftlichen Religionsbegriff weitgehend. Sie wird vor allem in der Soziologie geführt. In der Religionssoziologie lassen sich dabei zwei deutlich unterscheidbare Konzepte von Religion verfolgen, ein rein formales bzw. "funktionales" und ein ebenfalls funktionales, aber zugleich "substantiell" erweitertes.[57)]
Th. Luckmann[58)] sieht die Wurzeln der Religion in demjenigen Vorgang, durch den ein natürliches mensch-

---

55) s. ebd. S.484 f
56) s. ebd. S.490
57) vgl. P.L.Berger (1973), S.166 ff
58) vgl. Th.Luckmann (1969)

liches Individuum Person wird, indem es "seine Natürlichkeit transzendiert" und "mit anderen einen objektiv gültigen, aber zugleich subjektiv sinnvollen, innerlich verpflichtenden Kosmos bildet".[59]
Mit dem Vorgang des "Transzendierens" meint Th.Luckmann die "Sozialisation" bzw. Enkulturation, weil durch sie der natürliche Organismus "Mensch" zur sozial und kulturell geprägten und befähigten "Person" geformt wird. Durch dieses elementare Geschehen erhält der Mensch nach Luckmann Anteil an dem jeweils spezifischen "Bedeutungszusammenhang, der einer geschichtlichen gesellschaftlichen Ordnung zugrunde liegt", das heißt an der für eine bestimmte Gesellschaft bindenden "Weltansicht".[60]
Den Sozialisationsvorgang, in dem der Organismus seine natürlichen Grenzen überschreitet, bezeichnet Luckmann als "grundlegend religiös", die "Weltansicht", in deren formaler und inhaltlicher Ordnung er Person wird und die ihrerseits auch die Person des einzelnen wegen ihrer sozialen Verbindlichkeit transzendiert, als "soziale Grundform der Religion".[61]
Religion ist demnach der Zusammenhang alles dessen, was an Sinngebungen, Interpretationsschemata und Wertsetzungen in einer gesellschaftlichen Ordnung so grundlegend verpflichtend wird, daß es zur nicht-hinterfragbaren, jedermann bindenden Klammer für das soziale System und seine Mitglieder wird. Religion wird so unter dem Gesichtspunkt seiner sozialen Ordnungs- und Integrationsfunktion bestimmt und aus der - natürlichen - Verfassung des Menschen abgeleitet. Der Religionsbegriff wird dabei so weit gefaßt, daß er mit dem der

---

59) ebd. S. 190
60) ebd. S.191
61) vgl. ebd. S.190 und S.192

"Weltansicht" bzw. Weltanschauung zusammenfällt. Diese bildet nach Th.Luckmann eine "objektive und geschichtliche soziale Wirklichkeit", die "eine wesentliche religiöse Funktion erfüllt";[62] nach ihrer "objektiven" und "geschichtlichen" Seite ist sie "transzendent", nach ihrer "subjektiven" Seite hin ist sie "immanent" wirklich für den einzelnen.[63] Dieser funktionalen Bestimmung als sinnvermittelnder Integrationskraft entsprechend wird die "Religion" wissenssoziologisch auch als "Sinnwelt"[64] oder systemtheoretisch als "Sinnsystem"[65] begriffen; in einem "Sinnsystem" besitzen eine Gesellschaft und die in ihr verbundenen Individuen ein Mindestmaß an "übereinstimmenden Normen und Erlebnismaßstäben", die sie respektieren müssen, um das soziale Miteinander aufrecht erhalten zu können.[66]

Mit dieser formalen und allgemeinen Bestimmung der Religion und ihrer sozialen Grundform wird der Bereich des religiösen oder religiös bedingten Verhaltens in fast nicht mehr abzugrenzender Weise ausgedehnt. Denn demnach hat jede menschliche Aktivität religiösen Charakter, die zur Persönlichkeitsbildung oder Identitätsfindung beiträgt oder die umgekehrt auf die soziale Umgebung gerichtet ist. Zugleich erhält der ganze Komplex der Sozialisation eine religiöse Qualität, weil die Ausbildung eines individuellen Bewußtseins und Gewissens immer auch von sozialen Interaktionen abhängt.[67] Schließlich wird der Religionsbegriff selber konsequent zu einer Formel, die die soziale Gebundenheit der menschlichen Person und ihres Handelns ausdrückt, weil der Mensch durch diese Gebundenheit auf

---

62) ebd. S.192
63) vgl. ebd. S.191
64) vgl. z.B. P.L.Berger (1974), S.130 ff
65) vgl. K.-W.Dahm u.a. (1972), S.110 ff, bes. S.111
66) s. ebd. S.110
67) vgl. Th.Luckmann (1969), S.191

eine Größe, die Soziokultur, die ihn umgibt und die jenseits seiner Grenzen liegt, fundamental angewiesen ist.Folgerichtig nimmt D.Stoodt diese Linie auf und bestimmt den Religionsbegriff "in religionssoziologischer Betrachtung" und seiner Intention nach "operational" für die Religionspädagogik so: "Religion ist individuelle, emotional besetzte und institutionalisierte Bindung an bestimmte Deutungs- und Wertsysteme,die eine Gesellschaft integrieren. Religionssoziologisch ist also die Religion heute als ein fundamentaler Integrationsmechanismus für die jeweilige Kultur oder Gesellschaft im Blick".[68] Historische oder inhaltliche Aspekte spielen hier eine bestenfalls untergeordnete Rolle, maßgeblich ist allein die Integrationsfunktion, die der Religion zugeschrieben wird.

P.L.Berger hat diesen "funktionalen" Typ eines Religionsbegriffes kritisiert, weil er keine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen der "Selbst-Transzendierung" und unterschiedlichen symbolischen Sinnwelten ermögliche. Er hält ihn für wenig "brauchbar", weil er so allgemein und weit gefaßt sei, daß er "die Religion mit dem Menschlichen schlechthin gleichsetzt" und diesseitsbezogene, "empirisch zuhandene" nicht von jenseitsbezogenen, "heiligen" Symbolwelten unterscheidet.[69] Berger bejaht aber die anthropologische Begründung des Religionsbegriffes, weil sie die Einschränkung des Problems der Religion auf die historisch-kulturellen Formen der Kirchlichkeit vermeidet und insofern geeignet ist, auch die nicht-institutionalisierten Formen der gesellschaftlich praktizierten Religiosität zu erfassen.[70] Er selbst tritt

---

68) s. D.Stoodt (1970 b), S.84
69) vgl. ders. (1973), S.167 f
70) vgl. o. S.194 ff und 205 ff

aber anders als z.B. Th.Luckmann für einen "substantialen" Begriff der Religion ein, das heißt, er möchte von "religiösen" Systemen nur dann sprechen, wenn die gesellschaftlich konstruierten Sinnwelten nicht allein als diesseitig "zuhandene", sondern als Entsprechung zu einer transzendental-jenseitigen Sinnhaftigkeit gedacht werden, die der Wirklichkeit als ganzer innewohnt. "...die Tendenz, Sinnsetzungen der menschlich konstruierten Welt in das ganze Universum hinein- oder aus ihm herauszulesen, besteht und bestand immer".[71] Erst wo die Sinnhaftigkeit der Natur, des menschlichen Daseins oder der Gesamtwirklichkeit mit letzter Gewißheit als jenseitig erfahren wird, haben die Menschen "Religion" im substantiellen Sinne hervorgebracht, da haben sie einen "heiligen Kosmos... errichte(t)"; er wird durch numinose Mächte "regiert", "die der Mensch anders als sich selbst und doch mit ihm verbunden erlebt".[72] Berger gewinnt so einen Religionsbegriff, der es erlaubt, die Erkenntnisse der klassischen Religionswissenschaften hinsichtlich der Inhalte der geschichtlich entfalteten Religionssysteme mit dem funktionalen Ansatz der soziologischen Fragestellung zu verbinden und diese Vermittlung zugleich in der Anthropologie zu begründen. Gesellschaft und Religion werden beide auf die konkret-geschichtlichen Leistungen der Gattung Mensch zurückgeführt, die handelnd ihre natürliche Umwelt in eine menschliche Lebenswelt umgestaltet und weiterhin mit dieser produktiven Umgestaltung beschäftigt ist. Diesem Religionsverständnis korrespondiert das direkt aus der Anthropologie gewonnene Konzept A.Gehlens.[73]

---

71) s. P.L.Berger (1973), S.25
72) vgl. ebd. S.26
73) s. ders. (1971)

Er bestimmt Religion als die "handelnde Interpretation der Gesamtwirklichkeit" und füllt diese formale Kennzeichnung ebenfalls "substantiell" auf, indem er hinzufügt: "...wobei man sich der Realität und Anwesenheit eines Übersinnlichen in dieser Welt gewiß ist".[74] Religion funktioniert dabei als "Stabilisierung eines Volkes oder Völkchens in dem ihm zugänglichen Sektor seiner naturalen Umwelt".[75] Im Zusammenhang seiner Anthropologie meint A.Gehlen damit, die Religion wurzele in den Anpassungs- und Entlastungsleistungen der Gattung Mensch, die auf Grund ihrer "Nicht-Festgestelltheit" und ihrer "Weltoffenheit" genötigt ist, aktiv über ihre natürlichen Anlagen zu verfügen und ihr Leben planvoll handelnd zu gestalten, statt einfach vor sich hin zu vegetieren.[76] Mit ihren verschiedenen Fähigkeiten und Kulturleistungen bilden die Menschen auch die Religion aus. Sie dient ihnen als ein wichtiges Instrument, ihr Dasein zu bewältigen angesichts ihrer besonderen natürlichen Ausstattung und der damit zunächst unstabilen Existenzsituation. Denn die Interpretation, die Wirklichkeit als Zusammenhang von Dasein, Umwelt und Geschichte gründe im Wirken einer übersinnlichen Macht, ermöglicht es den Menschen, die auf sie eindringenden, unterschiedlichsten Erfahrungen im Rahmen eines umfassenden Sinnschemas zu deuten. An sich sind die Erfahrungen sinn- und wertneutral, zugleich sind sie von so unterschiedlicher Art, daß sie sich aus sich heraus nicht als homogen miteinander verbinden lassen. Deshalb müssen nach A.Gehlen die unverständlichen und "heterogenen Erfahrungsmassen" im Rahmen einer umfassenden Sinngebung der Wirklichkeit einander zugeordnet und als sinnvoll interpretiert werden. Das gelingt dem Menschen, indem er sein eigenes Vermögen, handelnd auf die Umwelt einzuwirken, in die

74) ebd. S.86
75) s. ebd.
76) vgl. A.Gehlen (1976), S.16, 31 u.ö.

Außenwelt projiziert und "überall Kräfte annimmt, die das, was geschieht hervorbringen", also selber handeln, wie es der Mensch an sich selber erfährt. Mit diesen Mächten tritt er dann in sprachlichen und rituellen Handlungen in Verbindung.[77] Die Religion in der Form der Interpretation der Wirklichkeit mittels der Annahme eines über-wirklichen, wirklichkeitsstiftenden und sinngebenden Wesens kann so geradezu begriffen werden als eine "zweckmäßige Veranstaltung der Natur im Menschen, um eben diesen Menschen 'besser' im Dasein zu halten, als Überwindung des subjektiven Ohnmachtsgefühls, als Schwungrad der Gegen-Resignation und in irgend einem Sinne als ermutigende Phantasmen".[78] A. Gehlens anthropologischer Herleitung der Religion entsprechend bezeichnet auch A. Toynbee die Religion als eine gattungsgeschichtliche Leistung der Menschen, mit der sie ihre Daseins-und Umwelterfahrung so verarbeiten, daß ihre Beziehungen zur Wirklichkeit und zu sich selbst gesichert werden. Er nennt die Religion "die Antwort des Menschen - seines Fühlens, Denkens und Tuns - auf die Weise, wie er seine Stellung im Kosmos, in welchem er zum Bewußtsein erwacht ist, erfährt. Er weiß, daß diese Stellung eigenartig und schwer zu bestehen ist, und dieses Wissen läßt ihn nicht in Ruhe".[79] Auch für A.Toynbee ist Religion deshalb eine "in der menschlichen Natur liegende Notwendigkeit", ein"wesentliches Merkmal der menschlichen Natur."[80]

A.Gehlen versteht seinen Religionsbegriff als Rückführung der gesellschaftlichen und geschichtlichen "objektiven Lebenserscheinungen" der Religion[81] auf die na-

---

77) vgl. A.Gehlen (1971), S.87
78) vgl. A.Gehlen (1976), S.385
79) s. A.Toynbee (1971), S.20
80) s. ebd. S.22 f
81) vgl. A.Gehlen (1976), S.384

türlichen Existenzbedingungen der Gattung Mensch und ihrer Individuen. Die natürliche Ausstattung des menschlichen Organismusses macht die Ausbildung von religiösen Glaubens- und Wertsystemen als stabilisierendem Interpretationsrahmen für das Dasein und die Wirklichkeitserfahrung geradezu erforderlich oder läßt sie doch als nützlich erscheinen. Gegen Th.Luckmann, aber mit P.L.Berger ist allerdings aus seinem Ansatz zu folgern, daß nicht schon das Überschreiten der Natürlichkeit durch den einzelnen Organismus in den gesellschaftlich gültigen Kanon von Sinngebungen und Handlungsnormen als religiös bezeichnet werden kann, sondern erst die Deutung der Wirklichkeit als ganzer, also einschließlich der sozialen Sinn- und Wertwelt, von einer numinosen Macht her. Denn erst in dieser Form kann die angenommene Sinnordnung soweit objektiviert und vom menschlichen Handeln losgelöst werden, daß sie als Stabilisierung der nichtfestgestellten Existenz des Menschen funktionsfähig wird. Zugleich aber ermöglicht der inhaltliche Bezug auf eine jenseitige Macht als konstitutiver Bestandteil des Begriffes "Religion", die soziologischen und anthropologischen Problemstellungen mit den geschichtlich-entwickelnden und vergleichenden Bemühungen der traditionellen Religionswissenschaften zu verknüpfen. Erst diese Verbindung erlaubt es dann auch, den Bereich des religiösen Verhaltens so einzuschränken, daß bestimmte Handlungen, Vorstellungen und Einstellungen eindeutig als religiös bezeichnet werden können, nämlich solche, die sich von einer auch inhaltlich definierten religiösen Bindung herleiten lassen oder auf eine solche gerichtet sind. Der allgemeine, rein funktionale, nicht-substantielle Religionsbegriff hat zur Konsequenz, daß die Arbeiten der Sozialwissenschaften und Anthropologie insgesamt von einer alles umfassenden, schließlich ontologisch

begründeten Religionswissenschaft abhängig zu werden drohen. Ein substantiell präzisierter Religionsbegriff kann dagegen gewährleisten, daß die Religion als eine Kulturleistung der Menschen unter anderen solchen Leistungen der Gegenstand einer spezifischen Wissenschaftsdisziplin bleibt. Die Handlungsbezogenheit dieses Religionsverständnisses stellt sicher, daß Religion nicht als etwas Ontologisches verallgemeinert wird, sondern als empirisch zugänglicher Bereich spezifischer Handlungen,Vorgänge und Daten der Forschung offensteht; der integrative Ansatz bei einer Anthropologie, die die Dimensionen von Natur, Gesellschaft und Geschichte in der Formel vom "handelnden Menschen" systematisch und gleichmäßig berücksichtigt, stellt schließlich sicher, daß die empirischen Einzelergebnisse unterschiedlicher Forschungsdisziplinen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern gegenseitig in kritisch-weiterführender Form einander zugeordnet werden können.

Eine Theorie des religionsunterrichtlichen Handelns hat keine Wahl, sich für einen ontologischen[82] oder einen formal-funktionalen[83] oder einen religionswissenschaftlich-substantiellen Religionsbegriff zu entscheiden. Sie muß von der Annahme ausgehen, daß Religion in den personal, sozial und historisch bedingten Handlungsformen erkennbar und bestimmbar ist und menschliches Handeln beeinflußt. Andernfalls kann der Religionsunterricht nicht als ein spezifischer Handlungsbereich neben anderen schulischen Fächern bestehen. Die Religionspädagogik muß sich deshalb der Aufgabe stellen, diese Bestimmung theoretisch exakt und in interdisziplinärer Zusammenarbeit zu leisten. Nur

---

82) vgl. E.Feifel in E.Feifel u.a. (Hg.) (1973), Bd.I., S.39 f

83) vgl. o. S.210 ff

dann kann sie die Vielzahl der bisher erkennbaren Aspekte der im Umkreis des Religionsunterrichts praktizierten Religion angemessen berücksichtigen, um keinen Teil der speziell für den Religionsunterricht konstitutiven Bedingungen zu verkürzen oder gar zu übergehen. Der theoretische Ansatz beim handelnden Menschen erlaubt es, nicht nur die konstitutiven Bedingungen des unterrichtlichen Handelns, sondern auch die Komplexität des Problems der Religion sachgemäß in die Theorie des Religionsunterrichts einzubeziehen. Das gilt ebenso für die konfessionelle Theologie.

5.4. Die Stellung des Glaubens und der konfessionellen Theologie im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns

5.4.1 Religionswissenschaftliches und theologisches Verständnis des christlichen Glaubens

Der christliche Glaube bildet, religionswissenschaftlich betrachtet, eine geschichtlich konkrete Form menschlich-kultureller Religion.[84] Jesus und Mose können als "Religionsstifter" dargestellt und als solche mit Mohammed, Buddha und anderen verglichen werden;[85] auf den Karten über die Verbreitung der verschiedenen Religionen wird das Christentum als eine der großen Weltreligionen ausgewiesen.[86] Der christliche Glaube artikuliert sich auch in den gleichen oder doch in vergleichbaren Erlebnis- und Sprachformen, Sozial- und Handlungsformen wie andere Universalreligionen.[87] Religionswissenschaftlich kann deshalb die christliche Glaubenspraxis durchaus als ein Verhalten bzw. Handeln

---

84) s.. W.G.Esser (1975), S.6
85) vgl. G.Mensching (o.J.), bes. S.309 ff
86) vgl. z.B. in RGG, Bd.V, (3.Aufl. 1961), nach Sp. 1056
87) vgl. U.Tworuschka (Hg.) (1977), S.131 ff; vgl. auch M.Stallmann (1958) "Das Christentum nämlich, mit dem es die Schule zu tun hat, ist mit dem Namen 'Religion' richtig benannt." s.ebd. S.191

angesehen werden, das sich mit dem anthropologisch begründeten Begriff der Religion deckt: mittels der kirchlichen Predigt bzw. der biblisch-christlichen Überlieferung "interpretieren" bestimmte Gruppen von Menschen "handelnd" die "Gesamtwirklichkeit", "wobei (sie) sich der Realität und Anwesenheit eines Übersinnlichen in dieser Welt gewiß (sind)"; dadurch wird ihre von Natur aus "offene" Existenz in ihrer natürlichen Umwelt "stabilisiert".[88] Die reale Nähe und lebendige Wirksamkeit Gottes zum Menschen und seinem Lebensraum bildet geradezu das Zentrum des christlichen Bekenntnisses, es sieht Jesus Christus als Grund und Ziel aller menschlichen Existenz in Natur und Geschichte.

Seinem Selbstverständnis nach beansprucht der christliche Glaube allerdings, einzigartig und unvergleichbar zu sein, weil er in der Offenbarung des einen lebendigen Gottes gründet und deshalb an der absoluten Wahrheit Gottes teilhat. Die Selbsterschließung Gottes in der dreifachen Gestalt der Person Jesu Christi, der überlieferten Bekenntnisse und der gegenwärtigen Verkündigung bildet die Wahrheit, von der der Glaube lebt.[89] Er kommt aus dem Hören der Predigt (Rö 10,17), in ihm wird den Menschen die richtende und rettende Gnade zuteil.

Das Reden Gottes begründet auch die Theologie. Zwar sind auch unter den Fachtheologen "Auftrag und Legitimation von Theologie... heute umstritten",[90] aber die Theologie existiert doch als gut organisierte Wissenschaft, die sich auf das Bekenntnis zu jenem Ereignis, daß Gott in Jesus Christus redet, stützt. Sie entspringt nicht der Offenbarung direkt, sondern entsteht

---

88) s.o. Anm. 76

89) s. Joh. 14,6; vgl. auch die 1.These der Barmer Theologischen Erklärung, s.o. Anm. 51

90) vgl. G.Picht u.a. (1977), S.2

aus dem Bemühen der Glaubenden, das, was ihnen im Glauben widerfährt, intellektuell zu verarbeiten. In der Theologie geben nach E.Käsemann "Christen sich selbst wie anderen Rechenschaft über Grund, Weg und Ziel ihres Glaubens...".[91] Das einzigartige Ereignis, das den Glauben begründet, bildet so auch die Voraussetzung für die Theologie. Diese ist ohne das vorhergehende Reden Gottes undenkbar, weil er - nach theologischem Verständnis - "aller menschlichen Erkenntnis als Schöpfer und Herr vorausgeht und gegenübertritt".[92] Die Theologen, so sagt H.Ott, üben ihre Tätigkeit aus, "weil sie an Gott und in bestimmter Weise an Jesus Christus glauben, weil sie als Betroffene und Engagierte in der christlichen Überlieferung stehen und weil sie sich zugleich in einer geistigen Gemeinschaft mit anderen Glaubenden befinden: in der Kirche. Ohne dieses Engagement und ohne diese Gemeinschaft wären sie nicht Theologen".[93] Gerade in der "radikale(n) Rückbesinnung auf das Urdatum des Glaubens, die geschichtlich-kontingente Offenbarung Gottes in Jesus Christus",[94] zeigt die Theologie ihre Eigenart: vernünftige Reflexion eines Geschehens zu sein, von dem der denkende Mensch selber zutiefst betroffen ist. Denn den Gott, der ihm richtend und rettend gegenübertritt, kann er nicht denkend verobjektivieren, sondern nur als lebendiges und ihn, den Menschen selbst völlig bestimmendes Gegenüber akzeptieren. Theologie denkt deshalb den Glauben von innen heraus, aus der Position des Bekenntnisses,[95] als eine Folge der Zuwendung Gottes zum Men-

---

91) s. in: H.J.Schultz (Hg.) (1964), Bd.IV, S.54
92) vgl. E.Hübner (1966), S.9
93) s. H.Ott (1973), S.29
94) vgl. H.-H.Schrey (1962), Sp. 769
95) vgl. A.Peters (1970), S.87 f

schen. Darin besteht der konfessionelle Charakter der Theologie. Er durchzieht alle theologischen Disziplinen und begründet ihre Einheit.[96] Der Vollzug der Theologie wurzelt also gerade im Erleben des Menschen, in der Reflexion über dieses Erleben und im derart vollzogenen wie im daraus zu folgernden Handeln. Er ist also ebenfalls ganz an die natürliche Person, an die Überlieferung und an die soziale Gemeinschaft gebunden wie jedes andere menschliche Handeln auch. Der Hinweis von H.Ott[97] zeigt deutlich, wie sehr die Dimensionen von Personalität, Sozialität und Geschichtlichkeit nicht nur die Existenz des Theologen, sondern auch den Vollzug der Theologie bedingen. Das spezifische Element christlicher und christlich-theologischer Existenz ist dabei formal-funktional gesehen allein im Bereich der existenziellen Betroffenheit bzw. der persönlichen Konfessionalität anzutreffen: Christliche Existenz und Theologie erhalten ihre Eigenart vom Bekenntnis zu Jesus Christus als dem Wort und Werk Gottes für die Menschen.

5.4.2 Die wissenschaftliche und die bekenntnismäßige Orientierung des religionsunterrichtlichen Handelns

Die Möglichkeit, den christlichen Glauben entweder religionswissenschaftlich als menschlich-kulturelle Religion zu verobjektivieren oder ihn nach seinem eigenen Selbstverständnis theologisch zu reflektieren, unterwirft das religionsunterrichtliche Handeln der Aufgabe, die Spannung zwischen beiden Denkweisen zu verarbeiten. Beide Denkweisen stimmen darin überein,

---

96) vgl.z.B. H.R.Reuter (1970), S.174 f
97) s.o. S.221 Anm. 93

daß sie systematisch und verobjektivierend den Bereich der menschlichen Religiosität bzw. Gläubigkeit reflektieren und dabei auch historische und empirische Aspekte einbeziehen. Während die Religionswissenschaften das Christentum religionsgeschichtlich oder religionsvergleichend, religionspsychologisch oder -soziologisch untersuchen, bemühen sich die Theologen, die nicht-christlichen Religionen aus der Perspektive des Bekenntnisses heraus in einer "Theologie der Religion" theologisch zu behandeln und zu beurteilen.[98] Sie schließen beide auch die spezifischen Bekenntnisaussagen und Bekenntnishandlungen der Religionsgemeinschaften in ihre Erkenntnisbemühungen ein. Sie unterscheiden sich aber darin, daß der Religionswissenschaftler auch die konfessorischen Elemente und also die bekenntnishafte Bindung des Selbstverständnisses einer religiösen Gemeinschaft "verobjektivierend" und distanziert behandelt,der Theologe aber die konfessionelle Bindung seines eigenen Denkens bewußt festhält: das christliche Bekenntnis fundiert und normiert sein Bemühen um die kritische Reflexion seines Glaubens und anderer religiöser Erscheinungen. Er ist selber konfessionell "betroffen und engagiert", wie es H.Ott formuliert.[99] Die eigentliche Spannung, die das religionsunterrichtliche Handeln durchzieht und in ihm verarbeitet werden muß, liegt deshalb im Verhältnis von wissenschaftlicher Verobjektivierung der religiösen Sachverhalte und ihrer bekenntnismäßigen Interpretation.

Durch die gesetzlichen Bestimmungen wird der Religionsunterricht an die "Grundsätze" der - konfessionellen - Religionsgemeinschaften gebunden[100] und damit an die

---

98) vgl. z.B. W.Pannenberg (1973), S.361-374
99) s.o. Anm. 93
100) s.o. S. 192 f

konfessionelle Theologie. Denn trotz aller "nivellierenden" Allgemeinheit der Formulierungen in Art. 7 des Gundgesetzes[101] können diese Grundsätze nur im Rahmen des jeweiligen Selbstverständnisses der Kirchen sachgemäß erörtert und deshalb wissenschaftlich auch nur mit den Mitteln der Theologie bearbeitet werden. Religionswissenschaftliche Arbeitsweisen können nur neben und nach den theologischen Verfahren angewendet werden. Auf der Handlungsebene können sich beide allerdings sinnvoll ergänzen, haben aber gemeinsam nur eine begrenzte Funktion hinsichtlich der religiösen Sachverhalte als Inhalte des religionsunterrichtlichen Handelns und seiner Voraussetzungen. Der Religionslehrer muß die Auswahl, Darstellung und Bearbeitung dieser Inhalte nach fachwissenschaftlichen Kriterien vornehmen. Er wendet dabei theologische und religionswissenschaftliche Verfahren an, so daß das religiöse Verhalten, religiöse Überlieferung und religiöse Gemeinschaften sowohl als religiöse Phänomene im Sinne der Religionswissenschaften als auch aus der Sicht der christlichen Theologie sichtbar werden. Beide Verfahren können sich so kritisch ergänzen. Doch trifft der Lehrer mit der Auswahl der Unterrichtsthemen und der Art ihrer Darstellung und Bearbeitung zugleich didaktische Entscheidungen,[102] die sein Handeln im Unterricht leiten. Damit verbindet sich ein unmittelbar konfessioneller Aspekt, der die wissenschaftliche Reflexion im Zusammenhang des unterrichtspraktischen Handelns relativiert. Zwar richtet der Lehrer sich auch in seinen didaktischen Entscheidungen zunächst nach wissenschaftlichen, in diesem Falle religionspädagogischen Kriterien; sofern aber die reli-

---

101) vgl. G.Ringshausen (1975), S.20
102) vgl. W.Schulz (1969), S.23 ff

gionspädagogische Theorie in den praktischen Verwendungszusammenhang seines personalen Handelns in Rollen und Situationen einbezogen wird, bleiben hinter den wissenschaftlichen Kriterien diejenigen Grundüberzeugungen auch für sein didaktisches Handeln wirksam, durch die der Lehrer auch sonst sein Verhältnis zu sich selbst und zu seiner Lebenswelt regelt, also sein "individuelles Sinnsystem"[103] bzw. sein persönliches religiöses oder weltanschauliches Bekenntnis. Mit dessen Hilfe entscheidet er die Frage: "Was soll ich tun und auf welches Ziel hin soll ich es tun?", nachdem er die wissenschaftlich objektivierenden Erkenntnisverfahren über das, was zu tun möglich ist und sinnvoll sein kann, ausgeschöpft hat. Er muß nun im Unterricht an einem bestimmten Tag und in einer bestimmten Klasse, also in einer lebensgeschichtlich und lebensweltlich eindeutig identifizierbaren Situation, entschieden handeln. Das Bekenntnis-Problem verschiebt sich an dieser Stelle von der konfessionellen Bindung der Theologie zur konfessionellen Bindung des Religionslehrers. Er ist an das christliche Bekenntnis gebunden und steht nun vor der Aufgabe, die Spannung zwischen gelebtem Glauben und wissenschaftlicher Reflexion "auszuhalten und produktiv zu verarbeiten".[104] Er muß aus seiner persönlichen Betroffenheit von dem glaubensgründenden Handeln Gottes und dessen kritisch-rationaler Reflexion eine wirksame Orientierung für sein Handeln den Schülern gegenüber gewinnen.
Soll ihm diese immer wieder erforderliche Orientierung qualitativ befriedigend gelingen, dann muß er das kirchlich überlieferte und praktizierte Bekenntnis unter Einsatz seiner religionswissenschaftlichen und

---

103) vgl. K.-W.Dahm u.a. (1972), S.112
104) s. H.-D.Bastian (1968), S.292

theologischen Kenntnisse und im Kontext der gegenwärtigen Diskussion unter Fachwissenschaftlern und Praktikern methodisch-kritisch interpretieren und es sich durch diese Bearbeitung als sein persönliches Bekenntnis aneignen; auf dieser person-eigenen Basis kann er dann auch die Konsequenzen für sein praktisches Handeln festlegen, wiederum in Auseinandersetzung mit den Methoden, die seine Kollegen und die Fachleute in der gleichen Situation anwenden, und mit den Ergebnissen, die die anderen dabei erzielen.[105] Soweit der Lehrer sein persönliches Bekenntnis aus dem Umgang mit der christlichen Gemeinde und in der Kommunikation mit den Fachwissenschaftlern, den Kollegen in der Schule und aus seinen Funktionen im Schulsystem erworben hat, gibt dieses Bekenntnis seine "Position" in dieser sozial-kulturellen Umwelt wieder; soweit er es im Kontext seiner Lebens- und Lerngeschichte sowie seiner persönlichen Antriebe, Bedürfnisse und Möglichkeiten durchgearbeitet hat, repräsentiert es seine individuelle Stellung in seiner Lebenswelt; und soweit es sein Verhalten und Handeln nach außen hin leitet, bildet es die Sinn- und Wertbasis für sein ganzes Tun in und hinter allen Erkenntnis- und Verstehensvorgängen. Religionswissenschaftlich weiß er, was religiöse Lebensformen sind, wie andere Menschen sie beurteilen und verstehen; theologisch versteht er, sich und die Wirklichkeit "im Licht des Glaubens" und den Glauben "im Lichte der Wirklichkeit"[106] und seiner selbst zu artikulieren und zu interpretieren; bewußt und sinnhaft handelnd aber weiß er sich von dem glaubensgründenden Handeln Gottes betroffen und tritt auch den

---

105) vgl. dazu z.B. W.Neidhart (1975), S.29 ff. Nach W.Neidhart ist es allein der Lehrer, der auf Grund seiner konfessionellen Bindung bzw. theologischen Existenz, wenn auch in seiner Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinde, die Vermittlung biblischer Geschichten seinen Schülern gegenüber "vertritt".

106) vgl. oben S. 91 , Anm. 45

Schülern in dieser Betroffenheit gegenüber. Seiner persönlichen Betroffenheit entspricht die persönliche Färbung seiner Theologie. Aber seine Theologie, kritisch gebildet durch religions- und andere wissenschaftlich - methodische Verfahren, erlaubt ihm dabei auch, seine konfessionelle Bindung wieder in Frage zu stellen und kritisierend mit anderen zu vergleichen.

Die wissenschaftlichen Kriterien des religionsunterrichtlichen Handelns schließen also die bekenntnismäßige Gebundenheit dieses Handelns keineswegs aus, sondern setzen sie vielmehr voraus, weil der Lehrer sein Tun im Unterricht über alle Objektivierbarkeit hinaus an dem Sinn orientieren muß, der ihm selbst aus seiner persönlichen Bektnntnisbindung heraus für das menschliche Erleben und Handeln verstehbar und artikulierbar ist. Das religionsunterrichtliche Handeln ist deshalb über die konfessionell-theologische Begründung und Kritik der religionspädagogischen Praxis hinaus in einer Weise bekenntnisgebunden, die sich aus der Identifizierung der Handlungssituation, der handelnden Personen und der Handlungsmöglichkeiten durch den Lehrer als Subjekt seines Handelns ergibt. Im Blick auf die Erfordernisse, daß hier personal und situativ gehandelt werden muß, "verlagert sich" deshalb "die Konfessionalität von der Sache in die Person", wie H.Ulonska es formuliert.[107] Der Lehrer ist durch seine - auch gesetzlich geforderte - persönliche Gliedschaft in der kirchlichen Bekenntnisgemeinschaft bestimmt; er modifiziert aber das kirchlich vorformulierte Bekenntnis, indem er es in seinem le-

---

107) vgl. ders. (1975), S.114

bensgeschichtlichen Kontext auslegt und sich verständlich macht, bevor er sein eigenes, selbst zu verantwortendes Handeln daran ausrichtet.
Die wissenschaftliche und die lebensweltlich-bekenntnishafte Orientierung durch die handelnde Person sind in einer Zirkelstruktur miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Wissenschaftliche Erkenntnis dient dem Lehrer zur rationalen Erschließung seiner Umwelt, seiner Umweltbeziehungen und seines eigenen Daseins. Sie trägt deshalb zu einer rationalen Weltauffassung bzw. Daseinsinterpretation bei. Die Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen bringt nach H.Stock[108] für den Lehrer eine"verobjektivierende Distanzierung von der Unmittelbarkeit des Bekennens und von der Dogmatisierung des Bekenntnisses".[109] Sie bewirkt eine Versachlichung, die der Information und der Verständigung zwischen Lehrer und Schülern zugute kommt und entlastet beide von der bekenntnishaften Betroffenheit ihres eigenen Verhaltens.
Umgekehrt aber leitet die Daseins- und Wirklichkeitsinterpretation immer auch die Forschungs- und Erkenntnishandlungen,[110] denn in ihnen artikuliert der Lehrer, wenn er kritisch bzw. selbstkritisch verfährt, sein Vorverständnis hinsichtlich des Sachverhaltes und seine leitenden Interessen und Handlungsmotive. Die wissenschaftliche Versachlichung wird also ihrerseits durch die lebensweltliche Einbindung der wissenschaftlichen Erkenntnishandlungen begrenzt. Der "Freiheit zur Sache" korrespondiert also eine "Freiheit zur Person",[111] die nicht unbedingt einen subjektiven

---

108) vgl. H.Stock (1975), S.29
109) s. ebd.
110) Diese Problematik ist durchaus auch in der Religionswissenschaft bekannt; vgl. z.B. W.Holsten (1961), Sp. 1039; s. auch H.Göpfert (1974), S.65
111) vgl. H.Stock (1975), S.30

Dezisionismus bewirken muß, sondern zunächst nur die wissenschaftlichen Erkenntisvollzüge wie andere Handlungen auch als "historische und lebensgeschichtliche Errungenschaften"[112] festhält. Sie gewährleistet deshalb zunächst einmal eine - durchaus als kritisch zu bewertende - größere Nähe des Erkennens und Handelns zum empirischen Handlungsfeld mit seinen Bedingungen und Möglichkeiten.
Der Lehrer kann also durch die wechselseitige Kritik von wissenschaftlicher Erkenntnis und bekenntnishafter Orientierung einerseits situationsspezifischer handeln und also effektiv in das Kräftefeld sozialer und personaler Faktoren eingreifen, das den Unterricht konstituiert.[113] Er wird zugleich aber auch davon entlastet, sein Handeln im Sinne eines nur reaktiven oder instrumentellen Verhaltens diesem Kräftefeld unmittelbar anpassen zu müssen, und das in einer doppelten Weise: Wie ihn die wissenschaftlichen Erkenntnisverfahren davon entlasten, alle seine Aussagen und Handlungen unmittelbar von der Position des Bekenntnisses her vorzunehmen, so muß anthropologisch gesehen schon die Orientierung an einer bekenntnishaften "Interpretation der Wirklichkeit" als eine "Entlastungsleistung" begriffen werden;[114] durch sie gleicht der Mensch als weltoffener Organismus seine mangelhafte Ausstattung aus, auf Umweltwahrnehmungen "unmittelbar" reagieren zu müssen; ja, er "stabilisiert" seine Situation bzw. seine Umweltbeziehungen[115] und macht sie sich "handelnd verfügbar".[116]
Gilt diese doppelte Entlastung auch für den Lehrer als empirisches Handlungssubjekt, dann gewinnt er damit

---

112) vgl. die Kritik von D.Ulich an J.Habermas, s.o. S.56 f
113) vgl. o.S.33, Anm. 6
114) vgl. A.Gehlen, s.o. S.133
115) vgl. o.S.215,Anm. 75
116) vgl. o.S.133

einen nutzbaren Handlungsspielraum:
Er bleibt zwar gebunden an die physikalisch-physiologischen Grundlagen des Verhaltens, ist aber doch nicht gezwungen, ständig "sofort" und "unmittelbar"[117] auf die materiellen Reize in der Handlungssituation zu reagieren. Er kann ihre Wirkung durch die Möglichkeiten der internen "Informationsverarbeitung"[118] im Rahmen seiner Gesamt-Persönlichkeit unterbrechen und seine nachfolgenden Verhaltensäußerungen wenigstens teilweise selbst bestimmen. Er kann z.B. den Lärm, den einige Schüler im Unterricht machen, ignorieren, durch lauteres Sprechen übertönen oder durch organisatorische und didaktische Maßnahmen während des Unterrichts seine störenden Auswirkungen indirekt eindämmen. Weil er aber weiß, daß seine Unterrichtstätigkeit eine notwendige und sinnvolle Aufgabe darstellt, wird er nicht mit aggressivem Verhalten den Schülern gegenüber, mit Unterrichtsausschluß oder -abbruch reagieren, nur damit wieder Ruhe einkehrt; der Unterricht wäre damit nicht zielstrebig fortgesetzt.
Sein Orientierungssystem "christlicher Glaube" ermöglicht es dem Lehrer, sein Handeln sinnhaft auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der Schüler auszurichten, sie mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen als Handlungspartner zu akzeptieren und seine Tätigkeit mit Erfolg und Mißerfolg als eine sinnvolle Aufgabe fortzuführen. Dieser "Orientierungsrahmen" ist zwar wiederum kulturbedingt und bindet den Lehrer in seinem Handeln an die ihm vorgegebenen kulturellen und religiösen Normen und Überlieferungen; aber auch sie kann

---

117) vgl. ebd.
118) s. o.S.145 f

er als nicht nur "kulturgebundene", sondern auch "kulturschaffende" Person[119] bearbeiten und interpretieren und damit aktiv beeinflussen. Dazu stellen ihm die fachwissenschaftlichen Verfahren des Vergleichens, Analysierens und Argumentierens die Instrumente zur Verfügung und öffnen ihm Perspektiven, Alternativen zu den bestehenden Regelungen oder Veränderungsmöglichkeiten zu entdecken. So funktioniert die intern-fachwissenschaftliche und interdisziplinäre "Voraussetzung für Entscheidungs- und Handlungsfreiheit".[120] Der Lehrer hat faktisch die Möglichkeit, unter Einsatz fachwissenschaftlicher Argumente zwischen verschiedenen Formen zu wählen, biblische Texte im Religionsunterricht einzusetzen: er kann praktisch entscheiden, ob und wann er sie als Wort-Gottes- Zeugnis dogmatisch, als historisch-kerygmatische Texte hermeneutisch oder als allgemein-religiöse Überlieferung problemorientiert verwendet. In der Praxis wird er, will er nicht einseitig dogmatisch verfahren, immer verschiedene Aspekte der unterschiedlichen Möglichkeiten mit je aktueller Akzentuierung zur Geltung bringen. Er bleibt dabei sicher auch den "herrschenden gesellschaftlichen Zwängen" unterworfen, soweit diese allgemein angenommen oder konkret festgestellt werden können;[121] diese ersticken aber den relativen Handlungsspielraum des Lehrers nicht, über den er dank seiner anthropologischen Konstitution und seiner sozialen Situation[122] mit seinem kultur- und geschichtsformenden "Handlungskönnen" verfügt.[123]
Bei der Planung und Durchführung von Religionsunterricht kann und muß der Lehrer deshalb zwei Extreme

---

119) vgl. o.S.135,Anm. 115
120) s. H.Göpfert (1974), S.123
121) vgl. z.B. den normativen Gebrauch des Sozialisationsparadigmas durch D.Stoodt und G.Otto, s.o. S. 52 f
122) vgl. z.B. die Unbestimmtheit der Rollenerwartungen, s.o. S.77, Anm. 10
123) s.o. S.133,Anm. 109

vermeiden: Ein einseitig konfessorisch-subjektives Vorgehen würde das didaktische Handeln einem "lebensweltlichen Glaubensdezisionismus"[124] ausliefern; der Lehrer könnte versucht sein, den Schülern seine eigene Betroffenheit und das dahinter liegende Glaubensgeschehen direkt mitzuteilen. Dadurch würde er ihnen ein subjektives und verengtes Bild der Wirklichkeit vermitteln. Das Ergebnis wäre eine Ideologisierung der christliche-konfessionellen und eine grundsätzliche Relativierung anderer lebensweltlicher Sinnaussagen, es sei denn, er würde die Direktheit, mit der er über das Handeln Gottes spricht, durch Hinweise auf den konfessorischen Charakter seiner Redeweise wieder aufheben. Tut er das nicht, müßten die Schüler die Wirklichkeit ausschließlich als Handlungsfeld Gottes, d.h.heilsgeschichtlich auffassen.

Das andere Extrem bestünde in einer objektivierenden "Religions-Kunde", die sich bemüht, die religiös-kulturellen Sachverhalte im Unterricht nur "wissenschaftlich"-objektiv darzubieten,[125] um den Schülern Kenntnisse über oder "in" Religion zu vermitteln, sie aber nicht konfessionell zu beeinflussen. Hier wird die notwendige Aufgabe ausgeklammert, die Schüler zu befähigen, eigene, bekenntnisanaloge Sinnpositionen zu entwickeln und zu beziehen und also versäumt, sie zur eigenständigen Bekenntnisfindung zu befähigen. Sowohl von der Sache des Religionsunterrichs her, den religiösen Lebensformen, als auch von der Aufgabe des Unterrichts her reicht das aber nicht aus. Der Sache nach muß der Unterricht mit den Schülern gerade herausarbeiten, in welchem Ausmaß und in welcher Weise Menschen

---

124) vgl. H.Schröer (1977), S.172
125) vgl. z.B. W.Cremer (1971), S.239, bes. These 10 und 12

von den Fragen ihres eigenen Daseins und ihres Verhaltens in ihrer Lebenswelt betroffen sind, so daß sie religiöse Formen der Lebensgestaltung praktizieren; und von der Unterrichtsaufgabe her können die Ergebnisse erst dann qualitativ befriedigen, wenn die Schüler sich in eine engagierte Auseinandersetzung mit den anthropologischen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Wirkungen und Bedeutungen dieser Lebensformen einüben. Erst dann wird der Religionsunterricht für sie effektiv und qualitativ verhaltenswirksam, wenn sie ihr eigenes Verhalten darauf beziehen, daran messen und kritisch reflektieren können. Der Unterricht darf die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, die die Schüler aktiv führen müssen, nicht vorwegnehmen, aber er muß die Dispositionen vorbereiten, die die Schüler zur eigenständigen Bekenntnisfindung und Daseinsinterpretation benötigen. Nur dann kann der Religionsunterricht ihnen helfen, die Frage nach der eigenen Betroffenheit zu stellen und mit zunehmendem Alter ihre eigenen Grundüberzeugungen zu bestimmen und herauszufinden. Nur auf der Basis der wissenschaftlichen Versachlichung und der konfessionell-bewußten Orientierung des religionsunterrichtlichen Handelns kann der Lehrer den Schülern zur Befähigung verhelfen, sich kognitiv, emotional und pragmatisch, zur Kenntnis nehmend, reflektierend und konsequent bis zum eigenen Folgeverhalten den religiösen Erlebnis- und Handlungsformen zu stellen, nur so kann der Religionsunterricht seine spezifischen Aufgaben effektiv und qualitativ erfüllen.

6. Das effektiv-qualitative Leistungsvermögen des religionsunterrichtlichen Handelns: die "Bekenntnisfähigkeit" der Schüler

6.1 Die Realisierbarkeit qualitativer Handlungen im Funktionskreis von personalen Antrieben, sozialer Dynamik und geschichtlichen Geschehens

Die Bedingungen der Möglichkeit, qualitative Ziele im Religionsunterricht effektiv zu verwirklichen, gründen im funktionalen Zusammenwirken von Sozialisationsprozessen und Überlieferungsgeschehen in den realen Handlungsvollzügen des Unterrichts. Dieses Zusammenwirken muß als ein Funktionskreis beschrieben werden, der die Dimensionen von Personalität, Sozialität und Geschichtlichkeit zusammenschließt und in dem die handelnden Personen, die Gesellschaft bzw. Soziokultur und die Überlieferung sich jeweils gegenseitig beeinflussen. Das geschieht in folgender Weise:

1 - die handelnden Menschen gestalten sowohl die Soziokultur als auch die Überlieferung; zugleich werden sie soziokulturell und geschichtlich geprägt.

2 - Die Soziokultur prägt funktional die Menschen und tradiert gewissermaßen sich selbst als Überlieferung; zugleich wird sie von den Menschen aktiv gestaltet und ist dem geschichtlichen Wandel unterworfen.

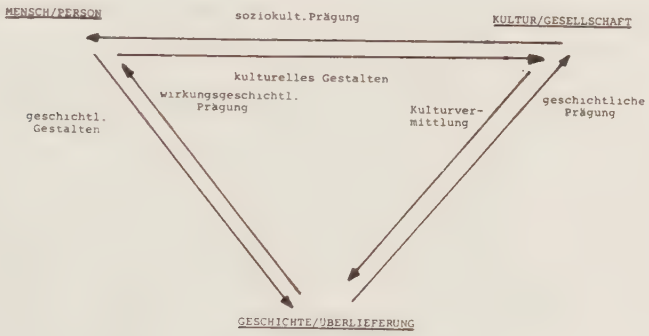
3 - Die Überlieferung prägt im Zuge des zeitlichen Geschehens sowohl die Soziokultur als auch die handelnden Menschen; zugleich wird sie von diesen gestaltet und von der Soziokultur tradiert.

Die Dynamik dieses doppelten, in sich gegenläufigen Funktionskreises speist sich aus drei Quellen,

- dem natürlichen Antriebspotential der menschlichen Subjekte und ihren kulturell überformten Motiven,

- aus der Dynamik der sozialen Funktionen und Prozesse
  und
- aus der Bewegung geschichtlicher Ereignisse und Geschehensfolgen.

Der Funktionszusammenhang von gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingungen und Handlungsvollzügen stellt sich im Schaubild wie folgt dar:



Die Position des Menschen in diesem zeitlichen und räumlichen Erlebnis- und Handlungsfeld ist sowohl durch Abhängigkeiten als auch durch Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet: abhängig von den geschichtlichen und gesellschaftlichen Prägungen erlaubt es ihm gerade die Zugehörigkeit zu einer historischen und sozialen Kulturgemeinschaft, die gemeinsame Kultur und ihre Entwicklung mit seinen Zeitgenossen bzw. Bezugsgruppen mitzugestalten. Nur in dieser Wechselseitigkeit der Beziehungen und Einwirkungen kann er seine Lebensverhältnisse "verändernd" bzw. "verbessernd" gestalten.[1)]

---

1) vgl. Die Zielperspektive von D.Stoodt, G.Otto u.a., S. o. S. 45 f

Diese aktive Gestaltung wird möglich, wenn die handelnden Subjekte die grundlegenden personalen Vollzüge in ausgewogener Weise miteinander praktizieren:[2)]

- das Erleben der vorfindlichen Lebenswelt einschl. des eigenen Daseins in den vorhandenen Ordnungen und Überlieferungen, "Kräftefeldern"[3)] und Abhängigkeiten mit ihren vorgegebenen Orientierungssystemen; es wird praktiziert als spontanes Wahrnehmen, aber auch als methodisch geleitetes Beobachten und Entdecken; darin nehmen die erlebenden Personen ihre Abhängigkeit von der Natur und der Kultur zunächst einmal bewußt an;

- das Durcharbeiten der erlebten Eindrücke; es geschieht in mehrfacher Hinsicht:
  - als emotionale Bewertung des Erlebten,
  - als rationale Analyse der natürlichen und kulturellen Prozesse bzw. Lebensformen und
  - als verstehende und sinngebende Interpretation ihrer Beziehungen zu den handelnden Personen und Gruppen sowie ihrer Bedeutung für sie im Sinne der hermeneutischen "Standortbestimmung und Handlungsorientierung";[4)]

  darin wird das abstandnehmende und kritisch-urteilende Bewußtsein ordnend und wertend aktiv;

- das handelnde Gestalten der natürlichen und kulturellen Lebensformen in Richtung auf die bewußt gesetzten und kommunikativ vereinbarten Ziele; es wird praktisch in dem relativen Zeitraum, den die Wechselseitigkeit der personalen Handlungen mit den sozialen und historischen Prozessen gewährt. Ob und

---

2) vgl. das allgemeine Modell der Person im Sinne eines "informationsverarbeitendes Systems", s.o. S.145 f
3) vgl. Fr.Winnefeld, s.o. S.33
4) vgl.o. Kap. 4.4.3, s.S.175 ff

wie weit dieser Freiraum zu Gunsten der personalen Gestaltung ausgeweitet werden kann, ist allein an den gattungs- bzw. kulturgeschichtlichen Errungenschaften der Menschen zu messen.

Qualitatives, auf Selbstbestimmung zielendes Unterrichtshandeln hat die reale Möglichkeit, erfolgreich zu sein, wenn es die Mehrdimensionalität der Handlungsbedingungen ausgewogen berücksichtigt und der historischen und sozialen Dynamik in einer planvollen Verbindung von Rollenhandeln, Auslegungshandeln und praktischer Kommunikation Rechnung trägt. Es gewinnt die Möglichkeit, die sinnorientierten Intentionen der handelnden Personen gegen die Funktionalität der gesellschaftlichen Prozesse und gegen die Schicksalhaftigkeit des geschichtlichen Geschehens gestaltend einzusetzen und neue Handlungsräume konstitutiv zu eröffnen. Es vermag in ihnen Intentionen zu realisieren,deren Sinn- und Werthaftigkeit die handelnden Subjekte in der kognitiven Auseinandersetzung mit der Soziokultur und ihrer Geschichte und im kommunikativen Umgang miteinander selbst bestimmen. Die realisierbaren Intentionen verleihen ihren Handlungen im gegebenen sozial-kulturellen Kontext eine neu zu bestimmende Qualität.
Entsprechende qualitative Möglichkeiten stehen auch dem religionsunterrichtlichen Handeln offen. Auch dieses setzt den Funktionskreis von menschlichen Antrieben, sozialer Dynamik und geschichtlichem Geschehen voraus und gewinnt aus diesem Bedingungszusammenhang die Möglichkeit, neu gesetzte, qualitative Ziele effektiv zu realisieren. Es ist auf "Religion" als historisch gewordene und gesellschaftlich praktizierte Lebensform bezogen; diese beeinflußt das Verhalten der einzelnen Menschen und ihre sozialen Beziehungen. Deshalb findet religionsunterrichtliches Handeln einerseits unter den Bedingungen der religiösen Sozialisation der Schüler - und indirekt auch der Lehrer - statt, andererseits trägt es zur Wirksamkeit der religiösen Sozialisation bei.

Religiöse Sozialisation ist Voraussetzung und Folge des religionsunterrichtlichen Handelns zugleich. Es kann also auch auf die Sozialisation der Schüler steuernd Einfluß nehmen.
Die gegenseitige Regulierung gilt ebenfalls für das Verhältnis von Religionsunterricht und Überlieferung. Auch die christliche bzw. religiöse Überlieferung ermöglicht einerseits den Religionsunterricht erst und wird andererseits durch diesen selber fortgesetzt. Auch die Überlieferung ist Voraussetzung und Folge des religionsunterrichtlichen Handelns zugleich, und der Fortgang der Überlieferung wird von einem zielstrebig vollzogenen Religionsunterricht steuernd beeinflußt. Zwischen den Voraussetzungen gesellschaftlicher und geschichtlicher bzw. hermeneutischer Art und den Folgen des Religionsunterrichts steht das Unterrichtshandeln selbst. In seinen Interaktionen kehren die Grundaspekte der Sozialisationsthematik ebenso wieder wie die der Überlieferungsproblematik: die Vermittlung der religiösen Anteile der Soziokultur und ihrer Geschichte und die spezifische Prägung der Schüler durch sie. Die Schüler erwerben die Fähigkeit, sich in den religiösen oder religiös beeinflußten Lebensformen ihrer Umgebung effektiv und sicher zu verhalten;[5] sie lernen, die religiösen Sinn- und Wertorientierungen aus der Geschichte aufzunehmen, zu verstehen und effektiv zu nutzen, mit deren Hilfe die Menschen ihrer Umgebung ihre Lebenswelt deuten und ihre Handlungen normieren; sie lernen damit sich so zu verhalten, daß die religiösen Institutionen, Überlieferungen und Sitten in der Soziokultur weiter verwendet werden können und ihre Geltung auch für eine neue Generation behalten oder doch von dieser im Zuge geschichtlich-gesellschaftlicher Wand-

---

5) vgl. Chr.Morgenthaler (1973), S.120

lungen weitergebildet werden können.
Die Möglichkeit effektiven und qualitativen Handelns liegt in seiner Interdependenz zu seinen eigenen geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen. Funktional an die Sozialisations- und Überlieferungsprozesse gebunden, wirkt es auf diese zurück und schafft damit neue Ausgangsbedingungen für neue Handlungen. Ob und wie im Religionsunterricht gehandelt wird, entscheidet mit darüber, ob und wie religiöse Sozialisation und Überlieferung fortgesetzt, ob und wie gesellschaftliche Ordnungen, Überlieferungsformen und Überlieferungsinhalte reproduziert oder aber handelnd modifiziert werden, ob also Schüler "angepaßt" oder aber zur eigenbestimmten Persönlichkeitsbildung und zu innovatorischem Handeln befähigt werden. Denn allein im handelnden Vollzug greifen die funktionalen und die intentionalen Aspekte ineinander, allein in einem konstruktiven Modell dieses Handelns sind sie - auch von unterschiedlichen Theorieansätzen her - einander wieder zuzuordnen.[6)]
Die quasi-mechanische Funktionalität der Handlungsbedingungen wird im Handeln selbst aufgenommen, aber durch die Intentionalität der Handlungsorientierung und durch die "strukturgenetische" Leistung der Kommunikationsvorgänge[7)] im Handeln "verfügbar";[8)] so können im Zuge des Handlungsablaufs Beziehungen und Verständigungen zwischen den Kommunikationspartnern und im Blick auf die Unterrichtsinhalte hergestellt werden, die zwar auf die Bedingungen bezogen bleiben, aber im Verhältnis zu ihnen doch relativ "neu" sind.

---

6) vgl. o. S. 46 f
7) vgl. die Analyse des Kommunikationsvorganges von K.Merten, s.o. S.99f; vgl. auch das "Pragmatik"-Modell von R.Kollmann, s.o. S.26 f
8) vgl. A.Gehlen, s.o. S.133

Der theoretische Rückgriff auf das Modell des religionsunterrichtlichen Handelns erlaubt es deshalb, das Leistungsvermögen des handelnd vollzogenen Religionsunterrichts im Kontext von Gesellschaft und Geschichte genauer zu bestimmen. Die funktionalen und die intentionalen Aspekte,[9] die Effektivität und die Qualität der Unterrichtswirkungen im Sinne der Verhaltensbefähigung[10] bleiben dabei theoretisch ebenso miteinander verknüpft wie sie praktisch gemeinsam wirken. Denn der Begriff des Handelns umfaßt sowohl die realen Verhaltensbedingungen als auch die tatsächlichen Interaktionen mit ihren tatsächlichen Einwirkungen als auch die sinnhaft interpretierten Handlungsziele; er bezieht außerdem den Vollzug des Handelns kontinuierlich auf den jeweils gegebenen Handlungskontext, die sozial-kulturelle Situation, und er erfaßt und bezieht auch sie wieder auf die vorhandene, eventuell jetzt veränderte Situation.

Das Modell des Handelns in seiner speziell auf den Religionsunterricht bezogenen Form bildet den kategorialen Rahmen für die "vielperspektivischen", methodisch gleichrangigen "Erkenntnisbemühungen der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen",[11], die zur Klärung der Bedingungen und Möglichkeiten religionspädagogischer Praxis beitragen. Im Religionsunterricht wird unter identifizierbaren Bedingungen "gehandelt",[12] seine Formen und Inhalte sind beschreibbar, seine Beziehungen, Funktionen und Wirkungen zunächst in einem engeren, wahrscheinlich aber ausdehnbaren Umkreis überprüfbar.
Das Modell des religionsunterrichtlichen Handelns er-

---

9) s.o. Kap. 2.3.1, s.S.42 ff
10) s.o. Kap. 2.3.2, s.S.47 ff
11) vgl. K.E.Nipkow, s.o. S.11 f
12) vgl. H.-D.Bastian, s.o. S.21

möglicht es damit, geradezu ein Modell des "Leistungsaufbaus"[13] zu entwerfen, der im Vollzug des Religionsunterrichts erfolgt. Dieser Leistungsaufbau führt von den relativ einfachen, grundlegenden Funktionen der Sozialisation über die der Überlieferungsprozesse bis hin zu einer Verhaltensbefähigung der Schüler, die als "Bekenntnisfähigkeit" bestimmt werden kann.Sie besteht darin, daß die Schüler die erforderlichen Dispositionen erwerben, aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswelt, besonders der Gestaltung der christlichen Glaubens- und Lebenspraxis teilzunehmen und damit ein relativ hohes Maß an Selbstbestimmung zu gewinnen.

6.2 Die Sozialisations-Funktion des religionsunterrichtlichen Handelns

6.2.1 Der anthropogenetische Effekt

Die natürliche Weltoffenheit,[14] die den menschlichen Organismus im Unterschied zu den art-spezifischen Umweltbindungen der Tiere kennzeichnet, schließt ein, daß dem Menschen von Natur aus keine Religion, keine Religiosität oder vergleichbare Orientierungsschemata angeboren sind. Religion gehört zur Lebenswelt, die sich die Menschen erst gemeinsam und in der Generationenfolge geschaffen haben, die sie anderen Menschen vermitteln und die sie sich individuell aneignen müssen. Menschen, die sich "religiös" verhalten, indem sie z.B. an den Handlungen der "Kult-Genossenschaft"[15] Kirche teilnehmen oder sich an kirchlichen Glaubensaussagen und Geboten orientieren,[16] müssen demnach dieses Verhalten erlernt haben. Denn was für das menschliche Verhalten

---

13) vgl. zum Begriff A.Gehlen, s.o. S. 133 f
14) s.o. S. 131 ff
15) s.o. S. 196 Anm. 21
16) vgl. o. S.197

insgesamt gilt, gilt auch für die spezifisch religiösen Verhaltensformen: der neugeborene Mensch ist nicht nur unsicher, sondern weithin unfähig, zu seiner Umgebung von sich aus funktionsfähige und befriedigende Beziehungen aufzunehmen; er ist seiner Natur nach nicht in der Lage, zur Umwelt und zu ihr und zu sich selbst in ein mittelbares Verhältnis zu treten, das nicht von unmittelbaren "Sofortreaktionen" und "Sinnessuggestionen"[17] des Körpers bestimmt wird. Ein Säugling reagiert bei der religiösen Handlung der Taufe mit Schreien und Strampeln unmittelbar auf die Sinneseindrücke des fremden Raumes, der fremden Stimmen und des Taufwassers und kann sich nicht der Liturgie entsprechend verhalten. Wenn er aber als Konfirmand durch die religiöse Erziehung und die kirchliche Unterweisung gelernt hat, welche Bedeutung die Taufhandlung und ihre liturgische Gestalt für ihn haben und welche Erwartungen in diesem Zusammenhang die Eltern, die Paten und der Pfarrer auf sein Verhalten richten, dann kann er an der Liturgie des Komfirmationsgottesdienstes durchaus sicher und aktiv teilnehmen. Der natürlichen Weltoffenheit entspricht eben darin eine grundlegende "Lernfähigkeit",[18] die erst den Erwerb auch der religiösen Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsmuster ermöglicht.

Auch die theologisch bestimmte Struktur des christlichen Glaubens setzt voraus, daß der einzelne Mensch ihn nicht ohne solche Lernvorgänge im Vollzug sozialer Beziehungen und in der Begegnung mit Kontakt- und Bezugspersonen erwirbt, obwohl damit nur die äußere, sichtbare, gewissermaßen formale und empirisch-effektive Seite des Glaubens erfaßt wird. Nach Rö 10,17 entsteht der Glaube allein aus dem "Hören der Predigt",

---

17) vgl. A.Gehlen, s.o. S. 133 Anm. 108
18) vgl. W.Correll (1975), S.49

und nach CA V bewirkt allein der Geist Gottes den Glauben. Auch theologisch ist also die empirische Beziehung des Hörenden zum Prediger, der das Wort Gottes bezeugt, für den Glauben konstitutiv. Der Vergleich mit nicht-christlichen Religionen zeigt: Ein neugeborenes Kind bildet in einer christlichen Familie immer nur diejenigen Verhaltensweisen und Einstellungen aus, die auch seine christlichen Bezugspersonen praktizieren, keinesfalls aber die einer fremden Religionsgemeinschaft, zu der es keinen Kontakt hat. Es bildet auch keine allgemeine, formal-abstrakte Religiosität jenseits der geschichtlich-konkreten christlichen Frömmigkeitspraxis aus, die seine Familie pflegt. Es wird nur in der christlichen Gebetshaltung beten lernen, es wird auch von Gott solange nur als "lieber Gott", als "Vater" oder "Herr" reden, wie es keine nicht-christlichen Gottesvorstellungen kennenlernt oder selber die übernommenen christlichen spontan oder auf äußere Anregung hin zu hinterfragen und abzuwandeln beginnt.[19]

Daß religiöses Verhalten nicht angeboren ist, sondern erlernt wird, kann mit Sicherheit auch aus dem vergeblichen Versuch Kaiser Friedrichs II. gefolgert werden, durch fast völlige Isolation neugeborener Kinder die "Ursprache" der Menschen herauszufinden. H.Dauber weist zu recht auf dieses "erste und gleichzeitig wohl berühm-

---

19) Z.B. R.Oerter (1976) vertritt die These von einer "naturnotwendige(n) 'Beschäftigung' des Kindes" mit religiösen und metaphysischen Problemen... Es handelt sich hierbei um kognitive Aktivität, welche aus dem Wissen des Menschen um die eigene Existenz und die Zeitlichkeit des Daseins entspringt. Schon das Kind mit fünf, sechs Jahren beginnt nach dem Woher und Wohin zu fragen. Diese Fragen heben sich deutlich von dem bereits vorhandenen religiösen Wissen ab und scheinen auch dann aufzutauchen, wenn das Kind ohne religiöse Beeinflussung aufwächst"; ebd. S.291 vgl. auch H.Hetzer (1971), bes. S.139 ff

teste Experiment der Sozialisationsforschung" hin[20] und überträgt dessen Aussage damit auch auf die religiöse Sozialisation.

So vollzieht sich auch die Ausbildung der christlichen Einstellungen, Vorstellungsweisen und Verhaltensmuster als Teil der Sozialisation: sie werden dem biologisch und entwicklungsgeschichtlich verhaltensunsicheren und umweltoffenen neugeborenen Kind mit anderen Orientierungsschemata für sein Erleben, Verhalten und Handeln in seinem sozialen und kulturellen Umfeld vermittelt. Im Ergebnis kann es dann mit den gleichen christlichen Auffassungen und nach den selben Normen leben, die auch für seine Bezugspersonen maßgeblich sind. Unter diesem Aspekt betrachtet wird es in den Verband derer einbezogen, die ihre natürliche Mängelsituation mittels einer christlichen Daseinsauffassung meistern und ihre Leben nach christlichen Grundsätzen gestalten.

Religionsunterrichtliches Handeln an Kindern und Jugendlichen bildet einen Teil der spezifisch "religiös vermittelte(n) und religiös fundierte(n)" Erziehungs- und Unterrichtsprozesse und der durch sie geformten "Verhaltensweisen".[21] Er trägt damit zur Anthropogenese[22] der jungen Menschen bei, ein funktionaler Aspekt, der vor jeder Diskussion über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und einer möglichen Polarisierung in dieser Frage betont und berücksichtigt werden muß.[23] Zwar vollziehen sich die fundamentalen Vorgänge der ersten sozialen und kulturell-religiösen Vermittlung bereits in der frühkindlichen

---

20) s. ders. (1975), S.111

21) s. G.Otto (1974 a), S.169. Als Beschreibung des Gegenstandsbereiches religionspädagogischer Theoriebildung ist diese Formulierung G.Otto's durchaus brauchbar.

22) vgl. D.Geulen in K.Dienst (1976), S.224

23) vgl. auch W.-D.Bukow, G.Czell (1974), S.281 ff; s.a. o. S.153,Anm.175

Entwicklung und Erziehung,[24] bevor also das Kind am schulischen Religionsunterricht teilnimmt jedoch nötigt die Unteilbarkeit des empirischen Subjekts "Mensch" bzw."Kind" oder "Schüler" dazu, auch den Religionsunterricht und seine Auswirkungen dieser Grundfunktion des Sozialisationsgeschehens zuzuordnen.
Der Mensch als das "nicht-festgestellte",[25] "exzentrische"[26] Wesen ist "auf Vorgaben angewiesen",[27] auf die Bindung an eine Kultur.[28] Sie bildet das "Gegengewicht" zu der Offenheit und Distanziertheit, die seine natürliche Verfassung und sein Verhältnis zu ihr kennzeichnen.[29]
Die "transmission of the culture" im Rahmen des Sozialisationsgeschehens ist deshalb ein notwendiger Aspekt des "process of becoming human", wie E.Zigler und J.L.Child die grundlegende Bedeutung dieses Tatbestandes kennzeichnen.[30] Mit dieser Zuordnung kann nicht die Frage entschieden werden, ob der Mensch gerade eine religiöse Erziehung benötigt und sein Verhalten an religiösen Interpretationen der Wirklichkeit orientieren muß. Sie macht aber zwingend deutlich, daß , solange eine Gesellschaft religiöses Denken und Handeln praktiziert und auch die öffentliche Erziehung und Unterrichtung an religiösen Auffassungen orientiert,[31] die

---

24) Nach F.E.Weinert "kann es wissenschaftlich als erwiesen gelten, daß Erlebnisse und Erfahrungen der frühen Kindheit auf die weitere Entwicklung des Menschen einen besonders prägenden Einfluß ausüben..."; (1974), S.357
25) vgl. o. S.133
26) vgl. o. S.150
27) vgl. D.Claessens (1972), S.82
28) vgl. o. S.134 ff
29) vgl. H.Plessner in D.Claessens (1972), S.81
30) s. dieselben (1968), p. 470
31) vgl. dazu die Hinweise auf das Grundgesetz und die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, s.o. S.194 f

religiöse Erziehung mit dem Religionsunterricht an der anthropogenetischen Funktion der Sozialisation teilhat. Deshalb muß zunächst einmal angenommen werden, daß diese Beteiligung nicht ohne weitere Konsequenzen aufgehoben werden kann, um dadurch größere Freiheitsräume für die persönliche Entfaltung der Schüler zu gewinnen.

6.2.2 Der religions-reproduzierende Effekt

Die "Übertragung der Kultur"[32] und mit ihr der gesellschaftlich praktizierten Religion auf die Schüler dient nicht nur der "Soziogenese"[33] des empirischen Einzelmenschen oder seiner "Enkulturation",[34] sondern trägt auch zur Erhaltung, Kontinuität und Fortführung der historisch entstandenen religiösen Gemeinschaften, ihrer Rituale und Bekenntnisse bei. Sie dient der "Reproduktion" der kulturellen Religion und damit auch mittelbar der Reproduktion der Gesellschaft und Kultur insgesamt.[35] Auch an diesen funktionalen Wirkungen nimmt das religionsunterrichtliche Geschehen teil. Sein rechtlich-institutioneller Rahmen bewirkt, daß im Bereich der schulischen Sozialisation die Kirchen so an der Unterrichtung der Schüler mitwirken können, daß ihre "Grundsätze" in deren Erleben, Verhalten und Handeln einen Niederschlag finden können, wenn nicht sogar finden müssen. Dank ihrer Mitwirkung an der gesetzlich verordneten schulischen Erziehung können sich die Religionsgesellschaften deshalb darauf verlassen, auch außerhalb ihrer internen, in diesem Fall kirchlichen Unterweisung, jederzeit einen gesellschaftlichen Nachwuchs anzutreffen, der - zumindest in Grenzen - so weit in den kirchlichen bzw. christlichen Lebensformen geschult ist, daß er sich in ihnen weitgehend

---

32) s.o. Anm. 30
33) vgl. W.D.Bukow-G.Czell (1975), S.95
34) vgl. o. S.136 Anm. 124
35) vgl. H.Fend (1974b), S.12 ff

sicher und den Erwartungen der Erwachsenen gemäß bewegen und sich im Bedarfsfalle selber an christlichen Überzeugungen orientieren kann. Denn "ohne Übermittlung der einer Religion zugrunde liegenden Werte, Normen und Symbole durch die 'Agenten' der Sozialisation - seien es Individuen, Gruppen oder Institutionen - wird der Fortbestand dieser bestehenden Religion in Frage gestellt".[36] Christliche Kultur, Sitte und Vorstellungswelt werden dadurch den jungen Menschen als Elemente ihrer eigenen Lebenswelt vertraut gemacht, ihre Übernahme vollzogen und ihre weitere Verwendung damit wahrscheinlich gemacht. Kulturell ausgeformte Religion wird dabei in dreifacher Hinsicht reproduziert:

- in der Form persönlicher Religiosität, indem die einzelnen Schüler lernen, in christlichen Formen zu denken und zu handeln, wie es ihre Eltern tun und ihre Vorfahren taten;
- in der Form religiöser Organisationen und ihres Vollzuges, indem die Schüler lernen, die Kirchen und ihre Arbeit zu respektieren und eventuell selber in ihnen "selbständige und kritikfähige Mitarbeit" zu leisten;[37]
- in der Form ihrer geschichtlichen Kontinuität und Weiterbildung, indem damit die Lebensfähigkeit der Gemeinde gesichert und der Vollzug ihrer Predigt und der anderen Dienste für die Zukunft ermöglicht wird.

Soweit kann die Reproduktionsfunktion des religionsunterrichtlichen Handelns aus den allgemeinen Theorien der Gesellschaft, der Sozialisation und der Religion erschlossen werden.Genauer aber ist die Abhängigkeit des Religionsunterrichts von den Prozessen der reli-

---

36) vgl. L.A.Vaskovics (1976), S.121
37) s.o. S. 104, Anm. 78

giösen und gesamtgesellschaftlichen Sozialisation und sein Beitrag zu ihnen noch nicht bestimmbar. Denn zur Klärung dieser Frage fehlen bisher nicht nur die exakten Forschungen im Bereich der religiösen Sozialisation, sondern auch eine Begrifflichkeit von "Sozialisation" und "Religion", die weniger allgemein als die bisher in der Religionspädagogik verwendete ist und die erst theoretisch ausreichend begründete exakte Forschungen ermöglichen würde. Je weiter und formaler die gesellschaftliche Funktion der Religion bestimmt wird,[38] desto fundamentaler müssen auch die Vorgänge der religiösen Sozialisation in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft beurteilt werden. Für die Klärung der Bedingungen des religionsunterrichtlichen Handelns ist von solchen allgemeinen Reflexionen aber nur eine begrenzte Hilfe zu erwarten, denn sie lassen sich nicht eindeutig in empirische Analysen umsetzen. Die Einzelwirkungen des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung im Blick auf die Kultur können dagegen nur analysiert werden, wenn die religiösen Anteile bzw. Elemente in der "Alltagswelt"[39] detailliert und zunehmend auch systematischer bestimmt werden und als Variablen sowohl im menschlichen Verhalten als auch im sozialen Geschehen untersucht werden können, wie es in Forschungen zur kirchlichen Sozialisation und zur Kirchensoziologie begonnen wurde.[40] Denn allein auf der Ebene empirischer Verhaltensprozesse und sozialer Organisation lassen sich die Merkmale bestimmen, die das religiöse Verhalten und Handeln kennzeichnen. Für den Religionsunterricht

---

38) vgl. vor allem die Bestimmungen von Th.Luckmann und D.Stoodt, s.o.S.210ff und S.213, vgl auch W.D. Bukow u.a. (1975), S.95

39) Zu Begriff und Konzept der "Alltagswelt" vgl. P.L.Berger-Th.Luckmann, s.o.S.121, Anm.70, für die Religionspädagogik s. unten S.249 ff

40) vgl. z.B. die Arbeiten von M.Argyle (1961), A.L.Vaskovics (1970), G.Schmidtchen (1973) u.a.

sind seine institutionellen Bindungen, seine Richtlinien und Lehrpläne und seine Ausrichtung auf kirchliche und sonstige religiöse Handlungen solche Kennzeichen.[41] Diese Kennzeichen lassen die Annahme als begründet erscheinen, daß die religiöse Sozialisation als weiterer Zusammenhang des Religionsunterrichts mehr ist als nur kirchliche Sozialisation, daß sie aber, blickt man auf die Diskussion der allgemeinen Religionstheorien, weniger als die allgemeine oder gesamtgesellschaftliche Sozialisation ausmacht.[42] Der Religionsunterricht wirkt demnach irgendwo dazwischen mit einer mittleren Reichweite; das gleiche gilt für seine Abhängigkeit von gesellschaftlichen Teilprozessen. Die Aufgabe besteht demnach darin, geeignete "Analyseeinheiten"[43] zu bestimmen, die speziell das "religiöse" Umfeld des religionsunterrichtlichen Handelns über die kirchlichen Voraussetzungen hinaus, aber begrenzter als die allgemeinen Annahmen über die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen für den Unterricht angeben. Dieser Aufgabenstellung für die religionspädagogische Forschung entsprechen Bemühungen, die in der Sozialisationsforschung unternommen werden. H.Walter u.a.[44] bemühen sich um eine Sozialisationsforschung, die "stärker 'umwelt'-bezogen..." orientiert ist als bisherige Ansätze; sie zielen darauf, "die 'Umwelt'-Bedingungen und das psychische System der durch sie Beeinflußten gleichermaßen detailliert" zu erfassen; sie nennen ihren Ansatz "sozialökologisch"[45] und erwarten, auf diesem Weg zu einer "umfassendere(n) und dynamischere(n) Analyse"[46] der Sozialisationsbedingungen vorzu-

---

41) s.o. S.197
42) vgl. auch G.Czell (1975), S.27 ff
43) vgl. H.Walter (1973), S.42
44) vgl. den Band III der "Sozialisationsforschung", s.H.Walter (Hg.) (1975)
45) vgl. ders. (1973), Bd.I, S.47 und ders. (Hg.) (1975), Bd.III, S.XIII ff
46) ebd. Bd.III, S.V

stoßen.
In der Religionspädagogik verfolgen M.Arndt u.a.[47] einen ähnlichen Wege. Sie "konzentrieren sich vornehmlich auf die Frage, welche Rolle religiöse Deutungen, Chiffren, Symbole im alltäglichen Leben spielen"; sie untersuchen "alltagsweltliche Prozesse" im Blick auf ihre "objektiven und subjektiven, kognitiven und motivationalen, verbalen und präverbalen Determinanten" mit dem Ziel, die konstitutiven Bedingungen einer "religiösen Deutungsfähigkeit" herauszuarbeiten, die sie vorläufig als "religiöse Kompetenz" bezeichnen.[48]
Nehmen die Vertreter einer "Umwelt-Taxonomie" das Beziehungs- bzw. Variablen-Gefüge eher als ein räumliches Beziehungsfeld in den Blick,[49] so richtet sich das Interesse M.Arndts u.a. eher auf die zeitlichen Wirkungsprozesse, die zu bestimmten, feststellbaren Sozialisationsergebnissen führen. Gemeinsam aber versuchen beide Autorengruppen, die Vielfalt der Faktoren im hoch-komplexen Sozialisationsgeschehen[50] im Kontext einer realen, räumlich und zeitlich gegebenen Situation aufzusuchen.[51]
Die planmäßige Zuordnung zu einem detaillierten Modell des religionsunterrichtlichen Handelns und seinen einzelnen Person-, Beziehungs- und Ereignis-Aspekten kann hier zu weiteren Klärungen führen.
Das Forschungskonzept M.Arndts u.a. betont dabei speziell die kognitiven und symbolischen Vorgänge im Bereich der religiösen Sozialisation. Dieser Ausschnitt

---

47) vgl. ders. (Hg.) (1975), passim
48) s. ebd. S.8 f
49) vgl. C.Trudewind (1975), S.58 f; vgl. auch das Bemühen A.Stock's (1975), "die Aspekte, Elemente und Relationen des Handlungsfeldes unter Kategorien (zu fassen), taxonomisch (zu ordnen) und systematisch (zu verbinden); ebd. S.15
50) vgl. den Hinweis auf H.Heckhausen bei H.Walter (1973), S.47
51) Zu den theoretischen Versuchen einer "Umweltbeschreibung" vgl. H.Walter (1973), S.46 und G. Czell (1975), S. 34 f

aus dem Gesamtkomplex kann um die Verhaltensprozesse und die sozialen Formen und Vorgänge erweitert werden. Zugleich arbeiten die Autoren, so weit ersichtlich, mit einem Konzept von "Alltagswelt", das philosophisch- bzw. phänomenologisch-allgemein formuliert ist,[52] und deshalb die empirisch-effektiven Faktoren und Faktoren-Beziehungen der religiösen Sozialisationsvorgänge nicht sicher identifizierbar macht. Auch hier droht eine gesamt-gesellschaftliche Perspektive, die nach den "übergreifende(n) gesellschaftliche(n) Zusammenhängen" fragt,[53] die Bestimmung der realen Elemente religiösen Verhaltens und Handelns in den Hintergrund treten zu lassen.

Dennoch aber bietet die Beschreibung und Analyse der realen Interaktionsprozesse den einzigen Weg, empirische Daten über die Zusammenhänge und Funktionen im Bereich der religiösen Lebenspraxis konkreter Menschen zu erheben. M.Schibilsky hat dies am Beispiel des religiösen Erlebens und Verhaltens von Jugendlichen demonstriert.[54] Erst solche Daten ermöglichen es, sichere Kenntnisse auch über die Reproduktionsfunktion religiöser Lehr- und Lernhandlungen in realen Handlungssituationen zu gewinnen. Denn nur im Erleben und Verhalten konkreter Menschen und Gruppen in und gegenüber dem soziokulturellen Kontext ihrer Alltags-Situationen werden die allgemein diskutierten Funktionen der Sozialisation und des Unterrichts effektiv realisiert. Deshalb können auch nur empirische Verhaltens- und Prozeßanalysen die Reproduktion religiöser Lebensformen durch Erziehung und Unterricht nachweisen. Die "gesellschaftliche Funktion des Religionsunterricht"[55] kann

---

52) vgl. G.Czell (1975), S.33 f und K.Dienst (1967), S.231
53) vgl. K.Dienst (1976), ebd. und G.Czell (1975),S.35
54) vgl. ders. (1976), passim, bes. S.69 ff
55) So der Titel des viel zitierten Aufsatzes von D.Stoodt zum Thema; s. ders. (1969)

deshalb zwar von den generellen Gesellschafts- und Religionstheorien her erschlossen werden, die Abhängigkeit des religionsunterrichtlichen Handelns von den umfassenderen gesellschaftlichen Prozessen und seine Rückwirkung auf diese muß jedoch erst im einzelnen geklärt und bestätigt werden. Das aber erscheint auf einer mittleren Ebene zwischen ausschließlich kirchlicher und umfassend gesamt-gesellschaftlicher Sozialisation mit der Hilfe eines umwelt-bezogenen Religions- und Handlungsmodells begrenzter Reichweite möglich. Nur solche Modelle können über den Gebrauch totaler und globaler Begriffe hinausführen, wenn es um die Erfassung komplexer Zusammenhänge und weiterreichender Beziehungsfelder geht. Das gilt sowohl für den Begriff der "Gesellschaft"[56] als auch für den der "Kultur"[57] als auch für den der "Religion".[58]

6.2.3 Der persönlichkeitsbildende Effekt

Die Religionspädagogen haben immer vorausgesetzt und erwartet, daß der Religionsunterricht eine die Persönlichkeit der Schüler bildende Wirksamkeit ausübt, das belegt ihr Interesse an dauerhaften Verhaltensänderungen bei den Schülern.[59] Doch muß diese Leistung des Religionsunterrichts im Zusammenhang von funtkionalem Unterrichtsgeschehen und intentionalem Unterrichtshandeln genauer bestimmt werden. Denn sie entsteht erst aus dem Zusammenwirken von funktional-effektiven und intentional-normativen Elementen im Vollzug des religionsunterrichtlichen Handelns.[60]
Begreifen wir den Religionsunterricht als planmäßiges,

---

56) vgl. o. S.154 f
57) vgl. H.Thomae (1972 a), S.719 f
58) vgl. o. S. 188 ff
59) vgl. o. S.34 ff, bes. S.38 , Anm. 27
60) vgl. o. S. 34 f

auf den Schüler gerichtetes Handeln des Lehrers in den Ordnungen der sozialen Institution "Schule" und als Schritt oder Phase in einem zeitlichen Vorgang oder Geschehensablauf,[61] dann erlebt der Schüler die Lernsituation als ein "Kräftefeld", das auf ihn einwirkt.[62] Dieses Kräftefeld umfaßt alle wirksamen Faktoren und Variablen psychischer, sozialer und physischer Art in ihrer je aktuellen Beziehungs- und Verlaufsstruktur, soweit sie in einer bestimmten Unterrichtsphase auf den Lehr-Lern-Prozeß Einfluß haben.[63] Der Schüler nimmt diese Einwirkungen auf und reagiert auf sie bzw. führt sie einer Verarbeitung zu. Die verschiedenen Bereiche der Lernsituation einschließlich des Lehrers und seiner Aktionen verhalten sich demnach zum Schüler in einer ersten Einwirkungsphase wie der Sender zum Empfänger im technischen Kommunikationsmodell von C.E.Shannon und W.Weaver.[64] Der Schüler empfängt Informationen über die Formen und Inhalte des Religionsunterrichts einschließlich der Beziehung des Lehrers und seiner Mitschüler zu ihm, speichert sie in unterschiedlichen Kodierungen und verschiedenen Zusammenhängen und führt sie differenzierten Verarbei-

---

61) vgl. o. S.32f; vgl. auch Fr.Winnefeld (1965), S.32 ff

62) vgl. o. S.33 Anm. 6

63) Nach K.Lewin ist für das Verhalten einer Person in einer Situation die "Wirklichkeit" durch die "Wirksamkeit" verschiedener Variablen konstituiert: "Vom Standpunkt der Dynamik aus wird man die Gesamtsituation als Inbegriff dessen darzustellen haben, was jeweils für das betreffende Individuum wirksam ist. Für die Aufgabe der begrifflichen Ableitung des Geschehens kann man Wirksamkeit als das Kriterium für psychologische Existenz verwenden: 'Wirklich ist, was wirkt'."; ders. (1969), S.41

64) vgl. o.S.95f, Anm. 53

tungsvorgängen zu.[65] Diese von außen kommenden Einwirkungen auf den Schüler sind jederzeit nachweisbar. Kognitives Wissen kann er wiedergeben, emotional-affektive Zustimmung oder Ablehnung kann er äußern, auf die Handlungen des Lehrers kann er reagieren und sich seinerseits entsprechend verhalten. Umgekehrt kann er das erworbene Wissen nicht nach Belieben wieder vergessen oder seine sonstigen Reaktionen ungeschehen machen. Das aber heißt, daß schon die einseitige, von außen kommende Informationsvermittlung genügt, die Person des Schülers zu "bilden", d.h. sie zu verändern; das alte Bild vom "Eintrichtern" für die Lehr- und Lernvorgänge veranschaulicht das. So nimmt der Schüler auch die verschiedenen visuellen, auditiven und sonstigen Reize auf, mittels derer der Lehrer ihm Informationen über biblische Stoffe oder kirchliche Lebensformen vermittelt und reagiert auf sie mit psychischen und motorischen Aktionen. Der kontinuierliche Ablauf der Interaktionen von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde hinterläßt so funktional-notwendig seine Spuren in der psychischen Verfassung der Schülerperson. Wenn wir mit E.Feifel[66] die religiöse Bildung des einzelnen Menschen in der Form einer Folge von "grundlegende(n) Stufen im Lernprozeß religiöser Erfahrung" denken, dann muß es als sicher gelten, daß allein schon diese äußeren und zunächst einseitig betrachteten Einwirkungen des Religionsunterrichts dazu beitragen, daß der Schüler einige dieser Stufen erklimmt, wenn er nur lange genug und kontinuierlich diesem Bildungsgeschehen ausgesetzt wird.
Was aber an bleibenden Prägungen der Schüler-Persönlichkeit daraus entsteht und welche Auswirkungen das für die Qualifizierung seines zukünftigen Handelns ge-

---

65) vgl. o.S. 145 f
66) s. ders. u.a. (Hg.) (1973), Bd.I, S.101; vgl. auch die Bemerkungen von H.Schröer (1972), S.172 f und ders. (1977), S.174 f zum Verhältnis von Glauben und Lernen.

winnen kann, ist damit noch nicht festgelegt. Das Ergebnis dieser Informationsaufnahme läßt sich zunächst nur kennzeichnen als den Erwerb eines umfangreichen Komplexesvon kognitiven und nicht-kognitiven Schemata oder Mustern durch den Schüler. Dieser Komplex bildet gewissermaßen die Elemente einer "Repräsentanz"[67] der kulturell-religiösen Lebens-, Denk- und Handlungsformen im Schüler. Aus ihnen setzt sich der Schüler, folgt man W.F.Neubauer, ein "Modell" der in der Umwelt erlebten Religion zusammen, das sowohl Informationen über den Gegenstandsbereich als auch über seine "Bewertung" enthält.[68]

Die Antwort auf die Frage, welche Gestalt dieses "Modell"oder "Konzept"[69] des Gegenstandsbereiches "Religion" am Ende im Schüler gewinnt, hängt ihrerseits von dem zu Grunde gelegten "Menschenbild" ab, das heißt von den anthropologischen Annahmen.[70] Sieht man mit A. Gehlen u.a. im einzelnen empirischen Menschen ein aktives, handelndes Subjekt, das nicht nur auf Grund äußerer Stimulation, sondern ebenso auch auf Grund der eigenen biophysisschen Antriebe aktiv ist,[71] dann muß man unterstellen, daß sowohl in den Wahrnehmungsvorgängen als auch in den zentralen und motorischen Aktivitäten individuelle Variablen mitwirken, die nicht direkt

---

67) vgl. W.F.Neubauer (1976), S.29; s.o. S.149

68) Nach W.F.Neubauer beziehen sich die kognitiven Schemata "auf die Gegenstände (Sachen und Personen) der Umwelt ... und auf alle Erfahrungen, die das Individuum direkt oder indirekt mit diesen Gegenständen gemacht hat. Die objektspezifische Ordnung dieser Erfahrungen führt schließlich dazu, daß jedes Individuum ein mehr oder weniger differenziertes Modell der Umwelt entwickelt, das sich streng genommen aus Modellen der einzelnen Gegenstände zusammensetzt. Auf diese Weise sind alle relevanten Gegenstände der Umwelt modellhaft repräsentiert, indem für jedes Objekt bestimmte Merkmale oder Attribute als konstitutiv für diesen Gegenstand angenommen werden." s.ders.(1976),S.29

69) s. ebd.

70) vgl. o.S.153, Anm. 175 und 176

71) vgl. o.S.118, Anm. 54 und 55

von außen beeinflußt werden. Das aber hat zur Folge, daß der Schüler durch den Religionsunterricht zwar ein Konzept von Religion, von ihrer Funktion und von ihren Inhalten erhält, ein Konzept, das auch der jeweils vermittelten soziokulturellen Gestalt der Religion entspricht, das aber keinesfalls in jeder Hinsicht mit dieser soziokulturellen Gestalt der Religion identisch ist. Vielmehr wird diese individuell modifiziert, und eine solche Variierung ist auch dann zu unterstellen, wenn dieses persönliche Religionskonzept vom Schüler nun eingesetzt wird, um sein "Selbstkonzept"[72] zu entfalten und die Intentionen seines Handelns festzulegen. Was für die "sozial-kulturelle Persönlichkeit" bzw. für die "soziale Person"[73] gilt, trifft deshalb auch für die "sozio-religiöse Persönlichkeit", wie L.A.Vaskovics sie bezeichnet,[74] zu: Die durch die funktionale religiöse Sozialisation bewirkten oder bewirkbaren Strukturen der persönlichen Religiosität sind nicht identisch mit der persönlichen Religiosität selbst; oder: Die funktional-effektiv bewirkbaren Lernergebnisse des Religionsunterrichts bilden zwar das - vorgeformte - Material für die religiöse Verfassung und Haltung des Schülers, legen aber seine Persönlichkeit als ganze keinesfalls vollständig fest, auch nicht, soweit sich diese auf die religiösen Lebensformen seiner Umgebung bezieht.
Die religiöse Prägung der Persönlichkeit, soweit sie funktional aus dem religionsunterrichtlichen Handeln entsteht, bildet vielmehr nur "eine Art 'Spiegelbild' derjenigen Sozialstrukturen, die (das Individuum) erlebt hat, so wie sie sich ihm darboten"; diese Bemer-

---

72) vgl. W.F.Neubauer, s.o. S.149, Anm. 159 und 160
73) vgl. J.Wössner und R.König, s.o. S.157 f
74) vgl. L.A.Vaskovics (1967), S.123; vgl. Chr. Morgenthaler (1973), S.123 f in Anlehnung an J.Wössner (1968), bes. S.336 ff

kung D.Claessens zur Wirkung der allgemeinen Sozialisation auf die individuelle Persönlichkeit gilt durchaus auch für die persönlichkeits-bildende Funktion der religiösen Sozialisation.[75] Die sozio-kulturell bzw. kulturell-religiös objektivierbaren "Ziele, Werte, Normen und Praktiken" bzw. "Wert-, Norm- und Symbolsysteme", von denen die empirischen Untersuchungen zur religiösen Sozialisation ausgehen,[76] bilden dementsprechend das Material bzw. die "Ordnungselemente", mittels derer der Schüler sein Selbstkonzept und seine Verhaltensweisen im religiösen Bereich "organisiert",[77] sind aber mit seinem Selbstkonzept keinesfalls identisch. Sicher erfolgen auf funktionale Weise auch wichtige Festlegungen des Schülers und seines Verhaltens. Denn er wird ja nicht nur mit "Informationen" versorgt, über die er dann frei verfügen könnte; vielmehr prüfen seine Bezugspersonen und Bezugsgruppen mit den Mitteln der "sozialen Kontrolle", ob sein Folgeverhalten auch den Erwartungen und Normen der Umgebung genügt. So wird der Schüler eben nicht nur zur Teilnahme am Religionsunterricht, zum Gottesdienstbesuch, zum Beten oder zur Beteiligung an kirchlichen Gruppen etc.[78] angeregt, sondern auch durch äußeren Druck genötigt, vieles als selbstverständlich zu akzeptieren und gewohnheitsmäßig zu tun. Das Ergebnis sind routinemäßige, angepaßte Verhaltensweisen,[79] die eine relative Beständigkeit seiner Teilnahme am Gruppengeschehen garantieren. Auf diese Weise wird schließlich auch erreicht, daß der Schüler die äußeren Gruppenziele und Gruppennormen so sehr "verinnerlicht", daß seine "indi-

---

75) vgl. D.Claessens (1972), S.102
76) vgl. z.B. J.Wössner (1968), S.308 und L.A. Vaskovics (1967), S.124
77) s. Anm. 75
78) vgl. z.B. die Interview-Fragen bei L.A.Vaskovics (1970), S.369 ff
79) vgl. M.Arndt (1975), S.71

viduellen Antriebsdispositionen" den äußeren der Gruppe weitestgehend angepaßt werden.[80]
Dennoch muß von der anthropologischen Voraussetzung her, daß der Mensch von Natur aus ein aktives und kulturschaffendes Subjekt ist, immer auch die Möglichkeit unterstellt werden, daß die Persönlichkeit des Schülers nicht einfach von der Soziokultur passiv geprägt wird, sondern sie sich zugleich und unter den Bedingungen der erlebten Prägung und mittels der erworbenen Muster, Strukturen und Schemata aktiv bildet und entfaltet. Die völlige Anpassung an die äußeren Normen durch deren Internalisierung kann demnach nur ein Grenzfall sein.Der Schüler bildet sich zu einem Teil immer auch selbst im Zusammenspiel von äußeren Kontakten und inneren Antrieben und im Verlauf von situativen Veränderungen im umgebenden Lernfeld und in der biographischen Lerngeschichte.[81] Demnach formt sich auch der Schüler sein Selbstkonzept aktiv und individuell trotz und während der passiv erlittenen Prägung und der Bindung an das soziokulturell vorgeformte Material. Der Wandel in den äußeren Situationen und Umweltkonstellationen, in der eigenen Entwicklung und die Vielfalt möglicher psychischer Operationen und Verknüpfungen der verschiedenen Materialien bedingen die Möglichkeit, auch im Kontakt nach außen die vorgegebenen Erwartungs- und Verhaltensschemata zu variieren und von ihnen abzuweichen. Sie eröffnen dem Schüler - auch und gerade unter den Bedingungen einer effektiven Sozialisation - einen Verhaltens- und Handlungsspielraum, in dem er sich individuell verhalten und entfalten kann. In diesem Raum kann er auch die Begegnung und Auseinandersetzung mit den religiösen Denk- und Lebensformen indi-

---

80) vgl. J.Wössner (1968), S.308
81) vgl. zum Problem der Gesamt-Persönlichkeit auch D.Claessens (1972), S.102

viduell führen. Eine kritische, undogmatische Haltung des Lehrers im Umgang mit den theologischen und religionspädagogischen Inhalten des Unterrichts kann ihm dabei zusätzlich Frage-, Such- und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen und ihm dadurch helfen, sein Verhältnis zu Glaube und Religion individuell zu bestimmen. Seiner natürlichen Individualität als einzelner menschlicher Organismus korrespondiert eine kulturelle Individualität. Sie findet ihren Ausdruck in der sich bildenden "Identität", die als "Ergebnis erfolgreicher Interaktionsbeziehungen" zustande kommt.[82] Sie basiert inhaltlich auf der Erfahrung bzw. "Behauptung" der "Einheit des Selbst im dinglichen Raum (Körper - Ich), im sozialen Raum (soziale Identität) und in der Zeit (personale Identität)", wie es H.Reiser abgekürzt formuliert.[83]

Die Möglichkeit, einen solchen Freiraum für individuelles und situativ-originelles Verhalten im Religionsunterricht wirksam zu realisieren, hängt wiederum vom Handeln des Lehrers ab. Hier müssen die Intentionen, die er verfolgt, in Funktion treten, denn dieser Freiraum entsteht im funktionalen Kontext nicht gleichsam automatisch und von selbst, sondern er muß gewollt und absichtlich geschaffen werden. Der Lehrer kann in seiner Rolle als Sozialisationsagent die Internalisierung und Anwendung der zu vermittelnden Verhaltensmuster durch die Schüler "steuern" bzw. "umsteuern";[84] entsprechend hat er auch die Möglichkeit, sein Steuerungsverhalten zu unterbrechen, wenn er das will, so daß im Unterrichtsprozeß Phasen und Bereiche entstehen, in denen die Schüler individuelles, nicht vom Lehrer gesteuertes Verhalten entwickeln müssen und ausprobieren

---

82) s. W.F.Neubauer (1976), S.104; vgl. zur Problematik des Identitäts-Begriffes ebd. S.102 ff

83) vgl. H.Reiser (1972), S.23, Anm. 1; s.auch W.F. Neubauer (1976), S.103

84) vgl. Fr.Winnefeld, s.o. S.32

können. Sie können in diesem Augenblick gegenüber den institutionellen Ordnungen der Schule und ihren Erwartungen an die Schülerrolle aktiv werden und Handlungsmöglichkeiten suchen. D.h. der Lehrer kann, wenn er will, dazu beitragen, daß die funktionalen Wirkungen der Sozialisation durch den Religionsunterricht partiell unterbrochen werden und die Schüler situativ Freiräume erhalten, um eigene Verhaltensmöglichkeiten auszuprobieren und versuchsweise eigenständig mit "Kategorien der Weltbewältigung" zu experimentieren.[85)]
Die Voraussetzung dafür, solche Experimentierfelder bereitzustellen, liegt in der Möglichkeit des Lehrers, als Hermeneut zu handeln. Denn um seine Intention, Freiräume für die Schüler zu schaffen, zu artikulieren und handlungswirksam einzusetzen, muß er das Unterrichtsgeschehen, das übergreifende "Kräftefeld" der Sozialisationsbedingungen und sein eigenes unterrichtliches Handeln in der vorgegebenen Form als nicht selbstverständlich in Frage stellen und seine Bedeutung reflektieren. Erst dann nämlich kann er über den Wert oder Unwert der religiösen Bildung durch die Schule und über seine eigene Beteiligung daran urteilen, erst dann kann er entscheiden, was er als Ziel seiner aktiven Beteiligung daran verfolgen und als Nicht-Ziel vermeiden will. An der grundlegenden Interpretation der Lehr-Lern-Situation, der darin wirksamen sozialen Prozesse und der persönlichen Beteiligung daran kann er dann sein Handeln orientieren und seine steuernde Einflußnahme ausrichten.
Die bewußte Interpretation des Gesamtgeschehens eröffnet Möglichkeiten, sich vom Zwang der unmittelbaren Beteiligung zu distanzieren, kritisch zu urteilen, und alternative Denk- und Handlungsformen zu suchen; durch die verstehende Interpretation wird die Situa-

---

85) s. D.Claessens (1972), S.98 ff

tion dem handelnden Lehrer "verfügbar".[86] Darin liegt die Funktion der unterrichtlichen Intentionen, gerade qualitative Kriterien in dem funktionalen, die Persönlichkeit der Schüler effektiv bildenden Unterrichtsgeschehen wirksam werden zu lassen. Deren Effektivität gründet in der anthropologisch gegebenen,[87] sozial geforderten[88] und geschichtlich immer wieder praktizierten[89] Fähigkeit des Lehrers und der zu bildenden Befähigung der Schüler, Dasein, Welt und Geschichte sinnhaft zu interpretieren. Die Bedingungen der Möglichkeit, Schüler durch das religionsunterrichtliche Handeln zu einem qualitativ-vernünftigen, kritischen Handeln zu befähigen, liegen durchaus im Bereich der historischen und gesellschaftlichen "Errungenschaften"[90] der beteiligten Personen.
Mit der qualitativen Kritik der sozialen Funktionen des religionsunterrichtlichen Handelns werden deshalb auch die funktionalen Aspekte der Überlieferung als Bedingung dieses Handelns sichtbar.[91]

6.3 Die Überlieferungs-Funktion des religionsunterrichtlichen Handelns

6.3.1 Der wirkungsgeschichtliche Effekt

Die Praxis des Religionsunterrichts setzt die religiöse, speziell die biblisch-christliche Überlieferung voraus und trägt zugleich zu ihrem Fortgang bei.[92] Der Religionsunterricht stellt in seinem realen Vollzug selbst eine Form des Überlieferns religiöser

---

86) vgl. A.Gehlen, s.o. S. 132
87) vgl. A.Gehlen, s.o. S. 131 f
88) s.o. S. 78
89) vgl. o.S. 170 ff und S.175 ff
90) vgl. D.Ulichs Kritik am Kompetenz-Begriff von J.Habermas u.a., s.o. S.56 f, und das anthropologische Gesetz des "Leistungsaufbaus" nach A.Gehlen, s.o. S.133
91) vgl. dazu o. S. 56 f
92) vgl. o.S. 238

bzw. biblisch-christlicher Inhalte dar. Die Vorgänge und Inhalte der christlichen Überlieferung bilden insofern eine Rahmenbedingung, die dem Religionsunterricht die Funktion der geschichtlichen Übermittlung zuweist: Wer Religionsunterricht erteilt und seine Schüler dabei mit der christlichen Überlieferung befaßt, gibt damit immer auch diese geschichtlich überkommene Tradition weiter. Mit der Praxis des Religionsunterrichts verbinden sich deshalb alle grundlegenden Aspekte des Überlieferungs-Paradigmas:

- unter dem Aspekt des fortlaufenden geschichtlichen Geschehens[93] trägt der Religionsunterricht dazu bei, die geschichtliche Praxis des christlichen Glaubens fortzuschreiben;
- unter dem Aspekt des Überlieferns[94] ist er daran beteiligt, das christliche Glaubensgut aus der Vergangenheit an zukünftige Generationen zu vermitteln;
- unter dem Aspekt der Interpretation der Lebenswelt[95] fördert er die christliche Daseinsorientierung in der Gegenwart.

Diese Auswirkungen begleiten unvermeidbar jeden Religionsunterricht, der sich mit christlichen Inhalten auseinandersetzt; hinsichtlich der Kategorien des geschichtlichen Geschehens, des Überlieferns und der geschichtlich errungenen Daseinsauslegung bildet der Religionsunterricht deshalb eine Funktion der Wirkungsgeschichte des Christentums.
Das Paradigma der Überlieferung ist in seinem sachlichen Bezug zum Religionsunterricht dem Sozialisations-Paradigma durchaus vergleichbar.[96] Die funktionale Analyse

---

93) vgl. o. S.164 ff
94) vgl. o.S. 170 ff
95) vgl. o.S. 175 ff
96) vgl. o.S. 5 ff

der Überlieferung und ihrer Wirkung auf den Religionsunterricht und durch ihn auf die christliche Lebenspraxis ergibt dasselbe ambivalente Bild wie die Analyse des Sozialisationsgeschehens: Es sind - anthropologisch gesehen - handelnde Menschen, die in ihrer Geschichte die Überlieferung hervorbringen, wie sie in ihrer Gemeinschaft auch die sozialen Ordnungen hervorgebracht haben; und es sind eben diese Überlieferungen, die ihrerseits die Menschen kulturell prägen wie die gesellschaftlichen Ordnungen auch. So hat die spezifisch christliche Überlieferung ihren Ursprung bzw. "Sitz im Leben" in den ersten Gruppen und Gemeinden, die sich unter dem Eindruck der Predigt Jesu und der Predigt von Jesus Christus gebildet haben; und dieselbe Überlieferung, weitergegeben an andere Gemeinden, prägt deren Glieder neben der aktuellen, gemeindebildenden Predigt. Der "dialektische Prozeß", durch den nach P.L.Berger die Gesellschaft und ihre Kultur entstehen,[97] ist zugleich auch ein geschichtlicher Prozeß. Er umfaßt die Geschichte eines Volkes oder einer sozialen Gemeinschaft und mit dieser auch die einzelnen Lebens-"Geschichten" der zu ihr gehörenden Individuen. Wenn wir den empirischen Schüler oder Lehrer in seinem biographischen, räumlich-zeitlichen Beziehungsfeld belassen und nicht gegenüber dem Zusammenhang seiner sozialen Beziehungen und seiner geschichtlichen Situation isoliert betrachten, wird die funktionale Ambivalenz der religiösen Überlieferung deutlich: Zunächst werden Lehrer und Schüler von den Traditionen der sie umgebenden Soziokultur geprägt und damit ihre "Anthropogenese"[98] in Gang gesetzt - dies geschieht, wie W.D.Fröhlich und S.Wellek für die Sozialisation formu-

---

97) vgl. o.S.159
98) vgl. o.S.241 ff

lieren, zunächst in einer "asymmetrischen Abhängigkeit" von ihren Bezugspersonen und deren Lebensformen;[99] zugleich aber beginnen der Lehrer und die Schüler als sich heranbildende Persönlichkeiten, in "allmählich symmetrischer werdende(n)" Formen der Interaktion mit ihrer Umgebung aktiv an der Gestaltung dieser Lebensformen und also auch der Traditionen mitzuwirken.[100] Kulturelles Geprägtwerden und aktive Beteiligung an der Gestaltung der Kultur sind für die herangewachsene Persönlichkeit sowohl unter dem Aspekt der geschichtlichen Überlieferung als auch unter dem der gesellschaftlichen Sozialisation aussagbar:
Die geschichtlich-gesellschaftlichen Prozesse der kulturellen Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens bestimmen auch die gesellschaftlichen und geschichtlichen Funktionen des Religionsunterrichts.
Belassen wir jedoch den beiden Begriffen "Sozialisation " und "Überlieferung" ihren paradigmatischen Charakter und identifizieren nicht gleich die damit angesprochenen sozial-kulturellen Prozesse vermeintlich und ausschließlich entweder als "Sozialisations"-Geschehen oder als "Überlieferungs"-Geschehen, dann werden Unterschiede zwischen den beiden theoretischen Konzepten deutlich, die in der Behandlung der Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten effektiven und intentionalen Handelns im Religionsunterricht sich so auswirken, daß keines der beiden Paradigmata durch das andere ersetzt werden kann. Denn der geschichtliche bzw. Überlieferungszusammenhang, an dem das Vermittlungsgeschehen im Religionsunterricht teilnimmt, bewirkt nicht nur den Fortgang der religiösen Praxis im

---

99) vgl. W.D.Fröhlich-S.Wellek (1972), S.681
100) vgl. ebd.

Zusammenhang der Kultur, wie es auch nach dem Sozialisationskonzept ausgesagt werden könnte, sondern bildet zugleich die Grundlage, das religionsunterrichtliche Handeln intentional sinnhaft auszurichten. Das bewirkt sein sinnvermittelnder Effekt.

6.3.2 Der hermeneutische Effekt

Die Wirkungsgeschichte der biblisch-christlichen Überlieferung begründet die Sinngebung des religionsunterrichtlichen Handelns. Sie bildet die wesentliche historische Bedingung für die intentionale, sinnorientierte Praxis des Religionsunterrichts. Sie bestimmt die Ausrichtung des Religionsunterrichts nicht nur auf Grund der geschichtlichen Kontinuität, d.h. der zeitlichen Abhängigkeit des Religionsunterrichts in seinen gegenwärtigen Formen von der Vergangenheit, sondern auch auf Grund ihrer inhaltlichen Konkretion: was christlicher Religionsunterricht ist und was er sein kann, ist nur in der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition zu bestimmen. Der Begriff der Überlieferung umfaßt die geschichtlich errungenen "geistigen Bestände"[101] einer sozialen Gemeinschaft. Er schließt die Ergebnisse ihrer sinnhaft-verstehenden Daseinsinterpretation durch die verschiedenen Zeitepochen ein. Überlieferung ist deshalb Träger von Sinn, sie bewahrt und vermittelt die Sinngebungen und das Sinnverstehen früherer Generationen und bietet sie den gegenwärtigen Menschen zur Auseinandersetzung an. Die christliche Überlieferung bewahrt die Erinnerung an das geschichtliche Geschehen, in dem sie wurzelt, die Christusverkündigung, von der sie ursprünglich "herkommt";[102] sie vermittelt die umfassenden Deutungen des "ganzen

---

101) vgl. o.S. 170, Anm.241
102) vgl. M.Stallmann (1958), S.190

Lebens",[103] die Christen in der Vergangenheit, betroffen von der Christuspredigt, artikuliert haben; sie gibt sie jeder neuen Generation auszulegen und zu verstehen auf: K.E.Nipkow kennzeichnet das Zustandekommen und die Aussagekraft der christlichen Tradition so: "Da der Glaube an Christus, auf den sich die christliche Kirche bezieht, seinen Ort - nicht seinen Grund - im Menschen hat, folglich den Menschen in seinem Selbst- und Weltverständnis betrifft, ist mit dem Ereigniswerden des Glaubens notwendig ein Verstehen des Glaubens, ein Rechenschaftsablegen über den Glauben und ein Reden über den Glauben verbunden. Den Niederschlag dieses Verstehens, Rechenschaftablegens und Redens über den Glauben bildet christliche Denk- und kirchliche Lehrtradition. Die Bibel ist als erstes Dokument dieser Tradition ihr Anfang, nicht ihr Ursprung".[104]
Die Betroffenheit des Hörers von der Predigt in der Form des Glaubens löst demnach in ihm die Frage aus, welche Beziehung der Vorgang der Predigt und ihr Inhalt zu ihm haben und welche Bedeutung beider für ihn damit verbunden ist.[105] Darin wird ihr "Anspruch" an den Menschen heute und dessen "Inanspruchgenommensein" wirksam.[106] Sie veranlassen ihn, eine eigene Deutung bzw. sein eigenes Verständnis dieses Erlebnisses zu artikulieren. Ebenso wird der Schüler von den vielfältigen Elementen und Vorgängen der Überlieferung betroffen, denen er in seiner Lebens- und Lernsituation begegnet. Sie veranlassen ihn, ihre Bedeutung für sich als Teil seiner Lebenswelt zu erfragen. M.Stallmann sieht aus den "überlieferten Gestaltungen menschlichen Lebens" "uns das Menschliche derjenigen (ansprechen),

---

103) vgl. die 2.These der Barmer Theologischen Erklärung, s.o. S. 208
104) vgl. ders. (1967 b), S.85 f; s. auch das Verständnis von Theologie als "Rechenschaft über Grund, Weg und Ziel (des) Glaubens", s.o. S. Anm. 91
105) vgl. die Grundstruktur der hermeneutischen "Standortbestimmung", s.o. S. 175 ff
106) vgl. P.Biehl u.a. (1975), S.9

aus deren Hand wir sie empfangen";[107] sie sind "Antworten" auf die Fragen der Menschen nach ihrem Wesen, die jede neue Generation mit der Frage nach der Bedeutung ihres eigenen Daseins konfrontieren und die "uns öffnet für die uns in unserem Leben in unserer Gegenwart gestellte Frage".[108] Die Überlieferung erinnert uns deshalb an unsere "unvertretbar eigene Verantwortung gegenüber der "Wahrheitsfrage" und nimmt uns damit in Anspruch.[109]

In der Begegnung mit der christlichen Tradition macht der Schüler damit nicht nur die Erfahrung seiner eigenen Zeitlichkeit oder Geschichtlichkeit, sondern er nimmt auch einen bestimmten Ausschnitt aus der Vielfalt historisch produzierter Sinngebungen menschlichen Daseins wahr und erlebt sie als Teil seiner Lebenswelt. Er erlebt damit zugleich aber auch, daß er selber in einer Beziehung zu der sozialen und historischen Gemeinschaft steht, die ihm diese Überlieferung übermittelt, und muß sich fragen, ob und wie weit er zu ihr gehört, gehören will oder nicht gehören will. Er wird vor die Notwendigkeit des Auslegens und Verstehens des christlichen Kerygmas und Bekenntnisses gestellt. Die Schule vermittelt ihm aber nicht nur die traditionsabhängigen, überlieferten Sinngebungen der Gesellschaft, sondern auch ihre gegenwärtig gültigen, sozial verbindlichen. Ihnen gegenüber gerät er nun in den gleichen Zugzwang, sie zu verstehen und auszulegen und nach ihrer Bedeutung für ihn selbst zu befragen. Überlieferter Sinn und sozial gültiger Sinn aber gehören zwar wirkungsgeschichtlich fest zusammen, sind aber inhaltlich nicht identisch. Denn die Gesellschaft

---

107) s.M.Stallmann (1958), S.30 f
108) s. ebd. S.32 f
109) vgl. K.E.Nipkow (1967a), S.7 zu M.Stallmann

hält zwar an vielerlei traditionellen Sinngebungen fest, wählt aber auch unter ihrer Vielfalt aus und läßt manche ganz fallen. Zugleich interpretiert sie überkommene Vorstellungen neu und verknüpft sie mit ihren veränderten Erfahrungen im geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandel der Lebensverhältnisse. Der Schüler kann im Unterricht die Vielfalt der Überlieferungsvorgänge und der überlieferten Daseinsauslegungen in Ausschnitten miterleben; er kann sich unter der Anleitung des Lehrers darin einüben, sie aufzunehmen und auszulegen und lernt so, selber "auslegend" zu handeln; [110] er gewinnt so die Möglichkeit, die soziale und geschichtliche Zweidimensionalität zu erkennen und sie in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu relativieren, d.h. er kann sie schließlich auch kritisieren. Die dritte "Dimension" verstehender Daseinsauslegung liegt demnach in ihrem personalen und interpersonalen Vollzug: In der "zunächst asymmetrischen", dann aber "allmählich symmetrischer werdenden" Kommunikation von Lehrer und Schüler[111] über und auch mit den geschichtlich-sozialen religiösen Sinnaussagen bewirken die zu vermittelnden Überlieferungen bzw. Sinnsysteme, daß die beteiligten Personen situations - spezifische, person- bestimmte und gruppenbezogene neue Daseinsauslegung konstituieren. Die traditionelle religionspädagogische Kategorie des "Umgangs", sei es mit dem Evangelium, sei es mit der christlichen Überlieferung,[112] könnte durchaus in diesem Sinne weitergebildet werden als die kommunikativ-handelnde Neukonstituierung überlieferten und sozialen Sinnes. So kann das religionsunterrichtliche Handeln schließlich die speziell sinnauslegenden überlieferungs- und sozialge-

---

110) vgl. o. Kap. 3.2, S.87 ff
111) s.o. S. 264, Anm. 99 f
112) vgl. o. S.35 ff

schichtlichen Errungenschaften ausnutzen und diese fortschreibend die Schüler veranlassen, das überlieferte Bekenntnis zur Nähe Gottes in Jesus Christus aufzunehmen und durch interpretierende Gestaltung seinen "Sitz" auch im gegenwärtigen Leben zu entdecken.[113] Der Religionsunterricht kann sie so effektiv veranlassen, ihr Erleben und Handeln in einer neuen Sinnhaftigkeit zu erfahren und diese Erfahrungen und Handlungen im Kontext einer solchen Sinnbindung in einer auch qualitativ veränderten Weise zu "behandeln",[114] das heißt, mit ihnen verstehend umzugehen, um so die "Wahrheit" des Glaubens in ihrer Erfahrung neu zu konstituieren.[115]

Das hermeneutische Potential der Überlieferung gibt wirkungsgeschichtlich immer wieder den Anstoß und liefert inhaltlich das Material, daß Lehrer und Schüler sich gemeinsam fragen, ob sie sich im Sinne der christlichen Predigt als Menschen Gottes in ihrer Lebenswelt verstehen können und wollen. Zwar werden durch die Überlieferung immer auch "Gewohnheiten" gebildet[116] und damit Verhaltensnormen festgeschrieben, vor allem im Bereich "traditionaler"Handlungsmuster;[117] ihr hermeneutischer Effekt aber nötigt immer wieder zur verstehenden Auseinandersetzung und ermöglicht es, diese inhaltlich vielfältig, ja "alternativ"[118] und ohne unmittelbar praxiswirksame Geltungsansprüche zu führen. Der Vergleich der sich wandelnden historischen Gestaltung und ihrer sich ebenfalls wandelnden sozialen Geltung eröffnet Wege zur verstehenden Kritik. Er fordert die Schüler zur Interpretation und zu Urteilen

---

113) s.o. S. 30, die beiden letzten Zeilen des Modells des religionsunterrichtlichen Handelns
114) vgl.o.S.98 f,die Kommunikations-Analyse von K. Merten
115) vgl. Anm. 113
116) vgl. o. S.171
117) vgl. M.Weber, s.o. S.80, Anm. 80
118) vgl. z.B. D.Stoodt (1975 a), S.26 u.ö.

heraus, nötigt sie, Stellung zu beziehen und individuell und in der Gruppe die Gestaltung eigener Sinn-, Wert- und Zielvorstellungen zu versuchen. D.h. der Schüler stößt auf die Herausforderung, vieles eigenmächtig auch zu "negieren" und also eine "Negationsfähigkeit" zu erwerben, die "die Grenze des einfachen Daseins transzendier(t)",[119] indem er Teile der Tradition verneint oder sich einzelnen sozialen Erwartungen widersetzt. Er kann demnach im sozialen und geschichtlichen Kontext eine relative Freiheit gegenüber seinen Lebensbedingungen gewinnen und kreativ-verändernd auf sie einwirken. In Anlehnung an H.Plessner können wir sagen: Der hermeneutische Effekt der Überlieferung bewirkt, daß die soziale und kulturell -geschichtliche "Positionalität" des empirischen Menschen zugleich auch die "Exzentrizität" des abstandnehmenden und kritisch urteilenden Bewußtseins bedingt und ermöglicht.[120] Sie bildet demnach auch die Bedingung dafür, daß eben diese empirischen Subjekte eigene Handlungsziele bestimmen und aktiv realisieren können.
Das Überlieferungs-Paradigma erweist sich demnach mit seiner Bezugnahme auf die Wirkungsgeschichte und auf das geschichtliche Potential an Wirklichkeitsinterpretation als notwendiges Korrelat zum Sozialisationsparadigma: Es berücksichtigt den Zusammenhang des zeitlich-geschichtlichen Geschehens und demonstriert die Verknüpfung sinn- oder wert-orientierter Ziele für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln mit den "geistigen Beständen"[121] bzw. den geschichtlichen Errungenschaften einer Kulturgemeinschaft, es vernachlässigt andererseits die funktional-effektiven Bedingungen des rea-

---

119) E.Strauß in H.-D.Bastian (1969), S.69
120) vgl. o. S.150, Anm.168
121) s.o. S.170

len Verhaltens; das Sozialisations-Paradigma dagegen demonstriert unmittelbar die funktional-strukturelle Abhängigkeit des konkreten Verhaltens vom soziokulturellen Umfeld, berücksichtigt aber nicht ausreichend die geschichtlichen und hermeneutischen Bedingungen intentionaler Handlungen und der gegenwärtig praktizierten religiösen Sinnauslegung.
Erst durch die Zuordnung beider zueinander im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns läßt sich nun schließlich auch das Ziel dieses Handelns in Kategorien des Verhaltens bzw. Handelns bestimmen und dabei sowohl das Effektivitäts- als auch das Qualitätskriterium festhalten: Religionsunterrichtliches Handeln zielt darauf, die Schüler zu befähigen, bekenntnismäßige Bindungen selbständig einzugehen und von ihnen her ihr Erleben und Handeln sinnhaft zu gestalten.

6.4 Das qualitative Leistungsvermögen des religionsunterrichtlichen Handelns: "Bekenntisfähigkeit" als Disposition der Schüler zum sinnbestimmten Erleben und Handeln

Will der Religionsunterricht die Schüler zu einem rationalen, kritischen und selbstbestimmten Handeln befähigen, muß er sie zu einem sachlichen Umgang mit der biblischen, christlichen Überlieferung, mit der soziokulturellen Praxis religiösen Lebens und Denkens und mit sich selbst und ihren Mitmenschen anleiten. Das heißt, er muß sie anleiten, ihre Position im Kontext der konkreten historischen und kulturellen Lebensbedingungen zu bestimmen, von diesem Standort aus ihr persönliches Leben sinn- und wertorientiert zu gestalten und am öffentlichen Leben gestaltend teilzunehmen. Dieser Standort muß den Schülern sowohl ihre Abhängigkeit als auch ihre Gestaltungsmöglichkeiten verdeut-

lichen, die sie durch ihre Zugehörigkeit zu einer Kulturgemeinschaft besitzen, d.h. er muß als ein soziokulturell vorgegebener bzw. vordefinierter und zugleich als ein selbst zu gestaltender und bestimmender dem Schüler erkennbar werden. Außerdem müssen die Funktion und Bedeutung der biblisch-christlichen Überlieferung und der gegenwärtig praktizierten religiösen Sinnauslegung bei dieser Standortbestimmung erkennbar werden.

Für den spezifischen Bereich des religionsunterrichtlichen Handelns ist daraus zu folgern:

1) Der Religionsunterricht muß dem Schüler die überlieferten Formen und die gegenwärtige Glaubensverkündigung und Glaubenspraxis so vermitteln, daß er erlebend-wahrnehmend sich in Beziehung zu ihnen setzen kann; der Religionsunterricht kann diese Aufgabe in traditions- und kirchen- bzw. religionskundlichen Lehrgängen erfüllen, indem er sowohl religiöse Überlieferung als auch gesellschaftliche "Probleme" "thematisiert",[122] soweit sie direkt oder indirekt mit religiösen Handlungen oder Deutungen zu tun haben.

2) Der Religionsunterricht muß die Schüler anleiten, die historischen und gegenwärtigen Formen religiöser Praxis in ihren anthropologischen und sozialen Funktionen und Wirkungen[123] zu analysieren und auf der Grundlage von historisch-kritischen und sozialwissenschaftlich -kritischen Verfahren einem "kognitiv-begrifflichen Erkenntnisprozeß"[124]

---

122) vgl. das Konzept des "thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts" nach H.-B.Kaufmann, s. ders. (1970), S. 36 ff

123) vgl. z.B. D.Stoodt (1970 b) S. 85 ff und G.Otto (1972), S.24 ff; bes. S.26: dort fordert er ein "Religionsverständnis, das... in den Ansatz Religionskritik aufnimmt, also permanent nach der Komplexität der Wirkungen von Religion fragt...".

124) vgl. R.Preul (1977), S.182

zu unterziehen. Auch diese Aufgabe kann der Religionsunterricht bei entsprechender inhaltlicher Auswahl und Methodenvermittlung mit stufendidaktischen Differenzierungen leisten.

3) Der Religionsunterricht muß die Schüler anleiten, diese analytischen Kenntnisse in eine hermeneutische Auseinandersetzung über den möglichen Sinn oder Wert der erkannten Zusammenhänge im Zuge der Daseinsorientierung einzubeziehen, um so zur Identitätsbildung der Schüler beizutragen.[125] Er ist dazu genötigt, die traditionelle "Hermeneutik der Erscheinungen" nicht nur um eine solche der "Ereignisse" zu erweitern, wie es D. Stoodt fordert,[126] sondern auch um eine Hermeneutik der sozialen Beziehungen, Funktionen und Prozesse. Auch diese Leistung kann der Religionsunterricht effektiv erbringen, wenn er nicht einseitig verfährt und auf die historisch-kritische oder empirisch-analytische Ausbildung der Schüler verzichtet.

4) Der Religionsunterricht muß die Schüler anregen, Möglichkeiten aktiven Handelns und Gestaltens in ihrem individuellen und sozialen Lebenskreis zu entdecken und konstruktiv-schöpferisch auszufüllen; auch dies ist realisierbar, wenn die Schule und die Lehrer den Schülern Freiräume zur Verfügung stellen, in denen sie mit ihrem Rollenverhalten und ihrem Auslegungshandeln interagierend und kommunizierend experimentieren können.

In einem Religionsunterricht,der diese Aufgaben sowohl differenziert als auch jeweils einander zugeordnet praktisch

---

125) vgl. ebd.
126) vgl. D.Stoodt (1975 c), S.154

wahrnimmt, können die Schüler die Fähigkeit erwerben, bekenntnis-analoge Bindungen einzugehen bzw. bekenntnis-gemäße Positionen zu beziehen. Diese"Bekenntnisfähigkeit" bildet für die Schüler die notwendige Disposition, sich als Person in ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Lebenswelt sinnhaft zu erleben und entsprechend zu handeln. Der Religionsunterricht kann sie qualifizieren, bekenntnisfähig zu werden, indem er ausgewogene historische und soziale, praktische und theoretische Kenntnisse vermittelt und religiöses Verhalten und glaubensmäßige Daseinsorientierung als durchaus menschliche Formen der Lebensbewältigung verständlich macht.

Die Bekenntnisfähigkeit der Schüler ist im Sinne einer persönlichen Verhaltensdisposition psychologisch beschreibbar, pädagogisch vermittelbar und vom Schüler hermeneutisch und praktisch realisierbar. Sie bildet theologisch gesehen die menschliche, durch Hören erworbene bzw. gelernte Entsprechung zur glaubensstiftenden Verkündigung bzw. bereitet diese persönliche "Antwort"-Fähigkeit vor, ohne dem Schüler seine Eigenständigkeit zu nehmen, sich letztlich selbst an ein Bekenntnis seiner Entscheidung und Überzeugung zu binden. Denn pädagogisch darf er nicht von einem selbständigen Urteil in dieser Sache entlastet werden. Der Schüler wird also wohl befähigt, sich konfessionell zu binden, aber er wird nicht von außen zur Annahme einer vorgegebenen bestimmten Konfession "erzogen" oder in eine für einzelne gesellschaftliche Gruppen relevante weltanschauliche Position hinein-"sozialisiert".

Die spezielle Aufgabe des religionsunterrichtlichen Handelns als christlich-konfessioneller Unterricht ist deshalb darin zu sehen, die Schüler in den genannten Formen so an die Auseinandersetzung mit dem Bekenntnis zu dem lebendigen, nahen und Zukunft eröffnenden Gott

heranzuführen, daß sie

- seinen"Sitz" und seine Funktion "im Leben" historischer und gegenwärtiger Menschen und Gemeinschaften und seine Funktion für deren Erlebnisverarbeitung und Handlungsorientierung erkennen,
- seine entlastende und "zur Liebe befreiende" Botschaft verstehen und
- den darin liegenden Anspruch bzw. Anstoß aufnehmen, analysierend und interpretierend ihr eigenes Dasein als Person und als Glieder einer Gemeinschaft in einer geschichtlichen und kulturellen Lebenswelt sinnhaft zu gestalten.

Sie können dadurch lernen, daß auch sie selber vor der Frage einer eigenen Daseinsinterpretation stehen und in der Bindung an soziokulturelle Vorgaben entweder unbewußt leitende Sinn- und Wertvorstellungen übernehmen oder aber auf der Basis dieser vorgegebenen Leitbilder und im Austausch mit ihren Mitmenschen bewußt und kritisch eigene gestalten können.
Haben die Schüler dieses anthropologische, soziale und historische Problem erkannt und begriffen, daß sie in der Bindung an die Vorgaben und in der Freiheit des eigenen Denkens, Urteilens und Handelns "eigene Antworten"[127] geben können und geben müssen, dann werden sie in der Lage sein, individuell und sozial verbindliche Leitorientierungen selbständig zu artikulieren und mit zu verantworten, auch wenn diese als historische und soziale Errungenschaften relativ bleiben müssen. Sie erlauben es dennoch, das eigene Erleben und Handeln in verbindlicher Weise an ihnen auszurichten und somit Selbstbestimmung effektiv zu praktizieren. Die histori-

---

127) vgl. S.Vierzig (1972), S.179; s. auch M.Stallmann (1958), S.32

sche und soziale Bedingtheit erlaubt es gleichzeitig, sie im kultur- und lebensgeschichtlichen Zusammenhang auch fortlaufend zu revidieren, um sie nicht zu ungeschichtlichen Dogmen erstarren zu lassen.
So kann auch das christliche Bekenntnis unter Berücksichtigung seiner geschichtlichen Überlieferung und seiner sozialen Geltung im kommunikativen Handeln immer wieder neu konstituiert werden,[128] ohne daß damit über seine Wahrheit dogmatisch entschieden werden muß und ohne daß die Schüler es inhaltlich kritiklos übernehmen müssen. Sie können statt dessen in der Auseinandersetzung mit ihm lernen, orientierungsmächtige Bindungen an bekenntnismäßige Sinn- und Wertsysteme einzugehen und diese zugleich in einer dialektischen Weise "mündig" mit zu tragen. Dabei ist die Einsicht, daß gerade der Grund des christlichen Bekenntnisses, der Zuspruch der grundlosen Gnade des Lebendigen Gottes, befreien und entlasten kann zur mündigen, gemeinschaftlichen Lebens- und Weltgestaltung, nicht ausgeschlossen und dem Schüler die Freiheit geboten, gerade hier eine Bindung zu suchen.

---

128) vgl. o. S.268

7. Folgerungen für die religionspädagogische Diskussion: Integrative Theorie statt alternativer Konzepte

Dem Leistungsvermögen des religionsunterrichtlichen Handelns in der Praxis entspricht die Möglichkeit, mit dem konstruktiven Modell dieses Handelns auch die theoretische Arbeit über den Religionsunterricht wieder auf eine sachliche Mitte zu konzentrieren. Mit den formalen Mitteln des Handlungsmodells erscheint es möglich, die vielfach beobachteten und meistens bedauerten "Alternativen",[1] die in den vergangenen Jahren wichtige Bereiche der religionspädagogischen Diskussion beherrschten, wieder stärker zu versachlichen und gemeinsamen Grundanliegen zuzuordnen. Denn im Modell des religionsunterrichtlichen Handelns ist einerseits die Praxis des Religionsunterrichts als einheitlicher Gegenstandsbereich der Theorie des Religionsunterrichts festgehalten, auf den sich die - wirklich oder vermeintlich "alternativen" - Konzeptionen mit ihren je eigenen Mitteln beziehen; andererseits ist mit dem Modell ein Bezugssystem gegeben, in dessen Rahmen auch die theoretische Diskussion, die von unterschiedlichen Auffassungen über die Fachwissenschaft "Religionspädagogik" geprägt wird, wieder eine verbindende Form und verbindliche Regeln erhält; drittens schließlich bietet die Grundform des handlungstheoretischen Modells auch Ansätze zu einer religionspädagogischen Metatheorie, die ebenfalls kontrovers vertretene wissenschaftstheoretische Positionen einander wieder zuzuordnen vermag.

---

1) vgl. o.S. 16 f; s. auch H.Horn (1974), passim; K.E.Nipkow (1973), S.10-16; H.J.Dörger (1976), S.20-24; S.Vierzig (1975), S.177; K.Wegenast (1973), S.32 ff

7.1 Die Einheit der religionsunterrichtlichen Praxis

Auf der Praxisebene findet die Diskussion um den Religionsunterricht einen einheitlichen Gegenstand im Vollzug des religionsunterrichtlichen Handelns einschließlich seiner Voraussetzungen, seines Beziehungsfeldes und seiner Folgen. Das Handlungsmodell vermag, diese Praxis zu strukturieren, seine Elemente zu unterscheiden und seine Grenzen zu bestimmen, sie als geordnetes "Handlungsfeld"[2] zu beschreiben. Auf dieses Handlungsfeld beziehen sich die unterschiedlichen Konzeptionen des Religionsunterrichts[3] mit ihren je eigenen Voraussetzungen, Interessen und Methoden. Sie richten sich sowohl auf die entsprechende "vorwissenschaftliche Praxis" als auch auf deren methodische Erfassung und Darstellung,[4] verbinden diese aber, wie am Beispiel des sozialisationstheoretischen Konzeptes gezeigt wurde, oft mit Bemühungen, das Fach Religionslehre an den öffentlichen Schulen auch gleich zu legitimieren.[5]

Zwar garantiert, wie H.-D.Bastian für die Praktische Theologie feststellt, ein "einheitlicher Gegenstand" noch nicht die "Einheit" einer wissenschaftlichen Disziplin, im Gegenteil: "Kein Gegenstand ist imstande, dort zu integrieren, wo wissenschaftliche Methoden differenzieren";[6] aber solange der Religionsunterricht praktisch im Kontext der bestehenden rechtlichen Regelungen unter Bezug auf den christlichen Glauben und auf die gesellschaftliche Religionspraxis erteilt wird, muß diese Praxis als ganzheitliches, wenn auch hochkomplexes "System" von Handlungen begriffen

---

2) vgl. A.Stock (1975), S.26 u.ö.
3) vgl. o. S. 35 ff u.ö.
4) vgl. A.Stock (1975), S.14 f
5) vgl. z.B. o. S.46 f
6) s. ders. (1968 a), S.299

werden, das durch die Dimensionen der Geschichtlichkeit, der Gesellschaftlichkeit und der Personalität konstituiert wird. In diesem System aufeinander bezogener Handlungen mischen sich Elemente der Verkündigung und der Traditions- und Kulturvermittlung mit Vorgängen der Persönlichkeitsbildung und Sozialisation,[7] wie sehr auch immer ein Lehrer versucht, die Ziele, Inhalte und Methoden nur einer Konzeption zu realisieren.

Ein Lehrer, der im Unterricht das Zeugnis vom Wort Gottes auslegt, "sozialisiert" die Schüler im Rahmen dieses Systems nicht weniger als ein anderer, der den Religionsunterricht als praktische Religionskritik betreibt; und der letztere orientiert sein Unterrichtshandeln nicht weniger an seinen Grundüberzeugungen als der erstere an seinem Bekenntnis. Die Inhalte, die Methoden und die Ziele ihres Unterrichts artikulieren sich unterschiedlich, aber diese Unterschiede bleiben, auf die gesellschaftliche und geschichtliche Praxis bezogen, in ihrer Funktion und Bedeutung relativ: Die Einheit des Handlungsfeldes "Religionsunterricht" bleibt durch seine geschichtlich-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen formal gegeben und dient als Bezugssystem, die einzelnen Elemente, Handlungen und Handlungssequenzen zu ordnen und aufeinander abzustimmen. Der Systemcharakter der modellhaften Darstellung sorgt zugleich dafür, daß die religionspädagogische Praxis und die religionspädagogische Theorie im selben Modell als kontext-abhängiges Handeln aufeinander bezogen bleiben und nicht unsachgemäß voneinander getrennt werden.

---

7) s.o. S. 35 ff

Die theoretischen bzw. konzeptionellen Alternativen haben deshalb hinsichtlich der tatsächlichen Praxis nur begrenzte Funktion und Bedeutung, ihre konzeptionellen Besonderheiten werden durch den gemeinsamen Praxiszusammenhang relativiert. Der Konflikt zwischen "christlicher Lehre" und "religiöser Sozialisation"[8] kann deshalb nicht zum Sieg der einen über die andere führen, denn die eine ist - in diesem System - nicht ohne die andere zu denken und die andere ohne die eine nicht zu realisieren; andernfalls müßten die Rahmenbedingungen teilweise verändert oder negiert werden.[9]

Wird der Religionsunterricht im Sinne eines sozio-historischen Handlungsfeldes als System geordneter Handlungen begriffen, müssen notwendig traditionsorientierte, historisch-hermeneutische Lehrgänge neben kirchen- und religionskundlichen,[10] aber auch neben religions- und ideologiekritischen Sequenzen[11] und gruppendynamisch-"therapeutischen" Einheiten[12] stehen. Diese Vielgestaltigkeit ergibt sich zwingend aus der Mehrdimensionalität des Handlungsfeldes, aus der Komplexität des "Leistungsaufbaus" durch den Religionsunterricht[13] und schließlich aus der Unteilbarkeit der handelnden Personen in den je gegebenen Situationen.

Aus der Einheit des Handlungsfeldes ergibt sich deshalb ebenso zwingend die Zuordnung der verschiedenen Konzeptionen zu einer gemeinsamen Praxis, aber auch zur Frage nach den diese Praxis leitenden tatsächlichen oder möglichen Intentionen. Sie sind deshalb daraufhin zu prüfen, ob und wie weit sie die mehrdimensionalen Praxisbedingungen und ihre Effektivität berücksichtigen

---

8) vgl. die Einleitung, s.o. S.1 ff
9) vgl. dazu o. S.55 ff
10) vgl. o. S.8 f; vgl. auch o. S.272
11) vgl. o. S.11
12) vgl. o. S.53 f
13) vgl. o. Kap. 6, bes. S.240 f

und die unter den gegebenen Bedingungen möglichen Handlungsintentionen diskutieren. Das Ergebnis dieser Prüfung entscheidet über den Grad ihrer Sachgemäßheit.

Auch die Alternative eines Ethik-Unterrichts im Kontrast zum konfessionellen Religionsunterricht[14] ist in diesem Zusammenhang zu bedenken. Ebenso wenig wie der konfessionelle Unterricht kann der Ethik-Unterricht das Problem der lebensweltlichen Orientierung ehtischer Normen ausklammern und sich selbst der "Fiktion von pädagogischer Neutralität"[15] überlassen, da er doch selber in seinem praktischen Vollzug an die Interessen von Personen und Gruppen gebunden bleibt. Trifft es zu, daß, wie H.Ulonska darlegt, die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts nicht in einem Prinzip besteht, das die Inhalte dieses Faches durchzieht, sondern eine Grundposition kennzeichnet, von der her Lehrer und Schüler handelnd mit diesen Inhalten umgehen,[16] dann erscheinen auch die Pole dieser Alternative in einer größeren Nähe zueinander und eine verbindliche Kommunikation zwischen beiden Positionen möglich. Wenn zusätzlich auch die Ziele beider Fächer in Kategorien der Verhaltensbefähigung bestimmt werden, die Schüler angesichts notwendiger Bekenntnis-, Sinn- und Wertentscheidungen handlungsfähig werden zu lassen,[17] relativiert sich auch hier die vermeintliche Ausschließlichkeit der Positionen; denn dann muß sich der konfessionelle Unterricht praktisch zwar am christlichen Bekenntnis orientieren, aber er kann den Schüler nicht unmittelbar auf dieses eine Bekenntnis "festlegen".[18] Umgekehrt muß der Alternativ-Unterricht seine eigene Standort-

---

14) vgl. H.J.Dörger (1976), passim
15) s. ebd. S.22
16) vgl. H.Ulonska (1975), s.o. S.227,Anm. 107
17) vgl. das Kapitel 6.4, s.o. S.271
18) vgl. H.J.Dörger (1976), S.22

gebundenheit vor allen ethischen Einzelaussagen bedenken. Der konfessionelle Unterricht kann sich zwar "klerikal und dogmatisch verengen. Er muß dies aber nicht, wenn er in einem offenen Lehr- und Lernprozeß andere Auffassungen möglichst unverfälscht und fair einbezieht";[19] und ebenso wenig ist der konfessions-neutrale Unterricht vor einem positionellen Dogmatismus geschützt. Die Abgrenzung und die Zuordnung der vielfältigen, mal mehr die historischen, mal mehr die gesellschaftlichen und mal mehr die anthropologischen Aspekte hervorhebenden Handlungsmöglichkeiten müssen im Rahmen der gesamten Aufgabe des Faches "geregelt" werden[20] und rational erfolgen. Das geschieht mittels einer integrativen Theorie des religionsunterrichtlichen und religionspädagogischen Handelns, die die Vielfalt wissenschaftlich-methodischer und gegenstandsbezogener Arbeitsweisen in einer differenzierten Handlungstheorie vermittelt.

7.2 Die Integration der religionspädagogischen Theorie

Auch auf der Ebene der theoretischen Arbeit vermag das Modell des religionsunterrichtlichen Handelns integrierend zu wirken. Daß die Religionspädagogik als praxisbezogene Wissenschaft mit zahlreichen "Bezugswissenschaften"[21] interdisziplinären und integrativen Charakter haben muß, ist in der Diskussion unbestritten.[22] Die Aufgabe der Integration wird ihr dabei sowohl durch ihre Voraussetzungen in der Praxis als auch in der Theorie gestellt. Praktisch geht es darum, in der Religionspädagogik den "gegenwärtige(n) reelle(n) Umgang nicht nur mit Texten und Geschichte ausgegrenzter Art, sondern mit dem gegenwärtigen Menschen und

---

19) vgl. K.E.Nipkow (1973), S.14
20) s. H.-D.Bastian (1968 a), S.300
21) vgl. o.S.9 ff; s.auch H.Schröer (1977), S.167, 170 f
22) vgl. z.B. K.Wegenast (1976), S.177; K.E.Nipkow (1975), Bd.I, S.177 f

sich selbst" zu thematisieren[23] bzw. "zwischen elementaren Grunderfahrungen und Lebenssituationen des Schülers auf der einen Seite und den Grunddaten der Tradition und heutiger Wirklichkeit des christlichen Glaubens auf der anderen im Horizont bestimmter Schüler und ihrer gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen" zu vermitteln.[24] Mit diesen Bestimmungen sprechen H.Schröer und K.Wegenast die Grunddimensionen des religionspädagogischen Handlungsfeldes, Geschichte, Gesellschaft und menschliches Erleben bzw. Handeln an, d.h. deren spezifische wissenschaftliche Bearbeitung wird Aufgabe und Bestandteil der Religionspädagogik. Theoretisch kommt es deshalb darauf an, das "Koordinatengefüge" und den "Schnittpunkt" mehrdimensionaler Fragestellungen und interdisziplinärer Methodenvielfalt [25] bzw. das "Integral" der Religionspädagogik angesichts des "Differentials wissenschaftlicher Disziplinen",[26] die in der Religionspädagogik zur methodischen Vielseitigkeit und Differenzierung beitragen, zu bestimmen. Damit sprechen K.E.Nipkow und H.-D. Bastian die theoretische Notwendigkeit an, die vielseitigen Erkenntnismöglichkeiten spezialisierter Fachdisziplinen im Bereich der Geschichts-, Gesellschafts- und Humanwissenschaften zur Erfassung der religionspädagogischen Praxis zu nutzen und zugleich in einer in sich konsistenten religionspädagogischen Theorie zu verbinden. Als Grundproblem wird dabei die Vermittlung von historisch-hermeneutischen und empirisch-analytischen Wissenschaftsdisziplinen angesehen.[27]
Entsprechend der Grundstruktur des religionsunterrichtlichen Handlungsmodells kann auch eine interdisziplinäre

---

23) s. H.Schröer (1977), S.151
24) s. K.Wegenast (1976), S.174
25) s. K.E.Nipkow, vgl. o. S.11 f
26) s. H.-D.Bastian (1968 a), S.300
27) vgl. dazu o. S.16; s. auch D.Pohlmann (1976), S.395; H.Schröer (1977), S.168; K.E.Nipkow (1975), Bd.I, S.179 ff; K.Wegenast (1976), S.169

Religionspädagogik als Handlungswissenschaft organisiert werden. Die integrative Kraft des Modells liegt in seinem Systemcharakter, in seiner Regelfunktion und in seiner inhaltlichen Festlegung begründet:
Das Handlungsmodell gibt die grundlegenden Koordinaten an, in denen religionspädagogisches Handeln vollzogen wird: die Zeitgebundenheit bzw. Geschichte, die Beziehungsdimension bzw. Gesellschaft und die Gebundenheit an den Menschen, die Person. Diesen Grundkoordinaten können die verschiedenen Geschichts-, Gesellschafts- und Humanwissenschaften zugeordnet werden, um sie dann, soweit sie das religionspädagogische Handlungsfeld konkret betreffen, in eine "überlegte und geordnete Kommunikation"[28] miteinander und mit der Religionspädagogik zu bringen.

Die Kommunikation untereinander betrifft sowohl ihre Methoden als auch ihre Inhalte und muß zur Bestimmung ihrer Funktion und Bedeutung für die Religionspädagogik führen. Sie findet unter inhaltlichem Bezug auf das System religionspädagogischer Handlungen in der Praxis und in der Theorie statt; die Struktur dieses Systems mit seinen historischen, sozialen und anthropologischen Koordinaten und sein Vollzug als kommunikatives Handeln bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Beziehungen zwischen den einzelnen Disziplinen und dem religionspädagogischen Gegenstandsbereich geregelt werden und die Verständigung über ihre Funktion und Bedeutung diskutiert wird. Sie können nur integriert werden, soweit sie sich auf die praktischen Formen und Inhalte des religiösen Verhaltens und des religionspädagogischen Handelns sowie ihre theoretische Darstellung beziehen. Sie können deshalb nur in eine Religionspädagogik integriert werden, die sich selbst als fachspezifische Handlungswissenschaft und als integrierten

---

28) s.o. Anm. 20

Teil eines Systems fachspezifischer Handlungen begreift, die zugleich die historisch-sozialen Dimensionen des Handelns im religionspädagogischen Feld als Ordnungssystem und die Formen wechselseitiger Kommunikation als Regelsystem für ihren eigenen Vollzug anerkennt.
Dies kann geschehen, weil das Handlungsmodell nicht nur die Koordinaten des Systems, sondern auch die Regeln der Kommunikation und ihre Leistungsfähigkeit angibt. In der praktischen Auseinandersetzung der Vertreter verschiedener Fachwissenschaften führt es zur Herstellung "neuer" Beziehungen und Verständigungen zwischen den Personen und Gegenständen im Beziehungsfeld, d.h. es bewirkt in der religionspädagogisch-theoretischen Arbeit neue interdisziplinäre und "wissenschaftspolitische Konstellationen".[29] Daraus entstehen neue bzw. veränderte Verständigungen über die Bedeutung und die Legitimation bestimmter Handlungen und Handlungsmöglichkeiten, sodaß auch das Verhältnis von Theorie und Praxis im kommunikativen Prozeß weitergehend reguliert werden kann. Die Fixierung alternativer Positionen würde den interdisziplinären Austausch dagegen nur behindern.
Weil das Handlungsmodell auch die theoretische Arbeit als ein Handeln unter soziokulturellen Kontextbedingungen begreift, kann es auch die leitenden Normen und Ziele im Zusammenhang der geschichtlichen, der sozialen und der personalen Handlungsbedingungen mittels kommunikativer Regeln inhaltlich bestimmen. Es erlaubt sowohl, sie inhaltlich zu diskutieren als auch die von diesem Handeln "Betroffenen"[30] auf allen Ebenen an der Normen- und Zielfindung zu beteiligen: die Theoretiker im Rahmen wissenschaftlicher Erkenntnisfindung und der Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen, die

---

29) s.H.Schröer (1977), S.170 f
30) vgl. D.Pohlmann (1976), S.394

Praktiker bzw. Lehrer im Rahmen der kommunikativen Auseinandersetzung mit den Theoretikern, mit den religiösen Gemeinschaften im Umkreis ihres Handlungsfeldes und mit den Schülern, und die Schüler in der Interaktion mit den Lehrern, Eltern und untereinander. Das Problem der Legitimation von Lernzielen und Aufgabenbestimmungen für das Fach Religionslehre wird damit auf die historischen und sozialen "Errungenschaften",[31] d.h. auf die kommunikative Auseinandersetzung aller Beteiligten über die Traditionen und die Institutionen, die das religionspädagogische Handlungsfeld bestimmen, zurückgeführt. Gleichzeitig wird die Aufgabe der Legitimation an den geregelten und vernünftigen Diskurs der Beteiligten mit seinen Verständigungsmöglichkeiten über die Inhalte und seinen Beziehungsregelungen zwischen den Kommunikationspartnern gebunden und somit praktisch, d.h. handelnd "verfügbar".[32] Die Religionspädagogik kann sich generell nicht selbst legitimieren mit der Frage nach dem Recht des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule für alle, auch dann nicht, wenn sie zu diesem Zweck einen generellen Religionsbegriff konstruiert.[33] Sie kann als praktisches Handeln unter sozio-historischen Bedingungen nur in der Auseinandersetzung der Fachvertreter mit den Vertretern der anderen gesellschaftlichen Gruppen praktisch legitimiert werden. Ihre generelle Legitimation kann nur im fächerübergreifenden Diskurs auf der Metaebene erfolgen. Die Strukturen und Regeln des Kommunikationsmodells können dabei aber verhindern, daß die Legitimationsbemühungen in der Praxis einem "lebensweltlichen Glaubensdezisionismus"[34] anheimfallen und sie statt dessen immer wieder an die Regel- und Inhaltsstruktur des religions-

---

31) vgl. dazu o. S.56 f
32) vgl. o. S.133 u.ö.
33) vgl. o. Kap. 5, bes. S.190
34) vgl. H.Schröer, s.o. S.232, Anm. 124

pädagogischen Feldes binden.
Diese Inhaltsstruktur kann im Rahmen einer handlungswissenschaftlichen Religionspädagogik von der Theologie und von den Religionswissenschaften her bestimmt werden; auch hier muß es, in Kategorien des kommunikativen Handeln gesprochen, keine sich ausschließenden Alternativen geben.[35] H.Schröer formuliert eine "vierfache thematische Vorrangigkeit" der Theologie: ihre "lebensweltliche Orientierung" bzw. die "Ernstnahme der Lebenspraxis jedes Menschen", die "ganzheitliche Anthropologie", die "Enttabuisierung von Leiden und Tod" und die "Frage nach dem umgreifenden Sinn von Welt" bzw. die"Hoffnung auf das Reich Gottes".[36] Dieser thematische Horizont der Theologie läßt sich mit einem Religionskonzept vermitteln, das Religion in den Kategorien menschlichen Erlebens und Handelns unter den Bedingungen von Geschichte und Gesellschaft beschreibt und wie es in den "Grundkategorien des Daseins" von G.Schmidtchen formuliert wurde.[37]

In beiden Konzepten sind thematisch die Dimensionen der vorausliegenden Bedingungen des religiösen Erlebens bzw. Handelns und der ihnen entsprechenden Handlungs- bzw. Erlebnismöglichkeiten erkennbar: die Abhängigkeit des Menschen von "endlichen" Daseinsbedingungen und seine Ausrichtung auf zukünftige "offene" Daseinsmöglichkeiten. Auch inhaltlich lassen sich also in der Religionspädagogik bei weitergehender Analyse und geordneter Kommunikation Entsprechungen zwischen religiösem Erleben und Verhalten und theologischem Denken erkennen. Sie können für die Vermittlung zwischen fachwissenschaftlich-religionspädagogischen "Grundpositionen" und für die Integration einer interdisziplinären Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden.

---

35) vgl. die Kontroverse zwischen H.Halbfas und K.E. Nipkow, s. dies. (1973)
36) vgl. H.Schröer (1977), S.172 und 176
37) s. dazu ders., vgl. o.S.208 f;vgl. auch A.Gehlen, s.o. S. 214 f

7.3 Die Bindung der Religionspädagogik an die erkenntnis- und handlungsleitenden Interessen

H.Schröer hat die Theorie des kommunikativen Handelns unter Berufung auf H.Peukert als die "Konvergenzmitte derzeitiger wissenschaftstheoretischer Grundlegung" bezeichnet.[38] In ihr laufen die wichtigsten Folgerungen aus der jüngeren wissenschaftstheoretischen Diskussion zusammen. Begreift sich auch die Religionspädagogik als eine Handlungswissenschaft im Kontext geschichtlicher und gesellschaftlicher Handlungs- und Reflexionsbedingungen, kann sie hinsichtlich ihrer eigenen Metatheorie dem gleichen Modell folgen, das sich zur Darstellung ihrer Praxis und zur Organisation ihrer theoretischen Arbeit bereits angeboten hat, dem Modell praktischer Kommunikation empirischer Menschen in spezifischen Handlungsfeldern unter sozio-historischen Bedingungen. Sie kann dann erwarten, auch in der metatheoretischen"Behandlung" ihres eigenen theoretischen Handelns[39] vom Leistungsvermögen reflexiver Kommunikationsprozesse Gewinn zu erzielen, und das nach zwei Seiten hin:

- einmal zur Verständigung mit und zur Verhältnisbestimmung gegenüber anderen Bereichen der gesellschaftlich-politischen Praxis, besonders hinsichtlich ihrer Stellung im System der Wissenschaften[40] und ihrer Legitimation im Rahmen der gesellschaftlichen Praxis insgesamt;
- zum anderen zur Weiterbildung ihrer eigenen Praxis und Theorie als ihrem Handlungsfeld.

Die Grundstruktur kommunikativer Beziehungsregelung und Verständigung wird damit sowohl für das Verhältnis

---

38) vgl. H.Schröer (1977), S.174
39) vgl. K.Merten, s.o. S.99, Anm. 69
40) vgl. H.Schröer (1977), S.175

der religionspädagogischen Theorie zur Praxis als auch zur Metatheorie wirksam.
Ihre Identität gewinnt die Religionspädagogik so aus ihrer Verfassung als Handlungswissenschaft; diese verbindet sie mit anderen speziellen Wissenschaften dieses Typs, [41] dagegen unterscheidet sie sich auch von diesen durch ihren eigenen Gegenstandsbereich, das religionspädagogische Handeln.
Als Handlungswissenschaft wird sie selbst in realen Handlungen unter sozio-kulturellen Bedingungen vollzogen. Deshalb kann sie auch nur mit geschichtlich-gesellschaftlicher Relativität legitimiert werden. So wird sie davor geschützt, sich anderen Disziplinen empirischen Charakters gegenüber normativ zu geben[42] oder sich der Theologie zu unterstellen und diese in eine normative Rolle zu drängen. Als geschichtlich-gesellschaftlich bedingte und begründete Wissenschaft steht sie eigenständig und "gleichrangig"[43] zwischen den anderen Wissenschaften und kann mit ihnen in den je erforderlichen sachlichen Austausch eintreten, soweit das für sie oder für ihre Partner wünschenswert erscheint.
Diese Beziehungsregelungen können durch die Verständigung über die inhaltliche Eigenart der Religionspädagogik ergänzt werden. Als Grundlage kann dabei eine Rahmenthematik dienen, die der von H.Schröer für die Theologie formulierten entspricht:[43a] Die Eigenart der Religionspädagogik besteht demnach darin, daß Menschen sich theoretisch und praktisch der Aufgabe stellen,

- ihren Standort in ihrer Lebenswelt angesichts "endlicher", durch Sozialisation und Überlieferung be-

---

41) vgl. dazu o. S.19
42) vgl. dazu K.E.Nipkow (1975), S.180 ff
43) vgl. ders., s.o. S.12
43a) vgl. o. S.287, Anm. 36

dingter Erkenntnis- und Handlungsbedingungen ganzheitlich zu bestimmen,

- ihr Dasein angesichts zukunfts-"offener", kommunikativ zu realisierender Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten zu orientieren und
- durch produktive Auseinandersetzung mit der christlichen Verkündigung und mit der religiösen Überlieferung und Lebenspraxis zur Konstituierung sinnhafter Daseinsauslegung beizutragen und darin zugleich Sinn zu erfahren.

Wenn die Religionspädagogik sich als kommunikative Handlungswissenschaft unter realen sozio-kulturellen Bedingungen begreift, kann sie auch ihre erkenntnis - und das heißt gleichzeitig - handlungs-leitenden "Interessen"[44] offen diskutieren. Denn als historisch-gesellschaftlich bzw. anthropologisch legitimierte Wissenschaft kann sie sich nur auf solche Motive berufen, die aus der menschlichen Entwicklungs- und Sozialgeschichte abgeleitet werden können. Sie kann ihre Interessen nur in diesem relativen Rahmen artikulieren, aber sie tut das im Zusammenhang einer "fundamentalen Anthropologie".[45] Diese wird ihr durch die umfassenden Aussagen der Theologie über die menschliche Existenz, über die Welt und über die Geschichte und durch die vergleichbar umfassenden Formen und Inhalte der religiösen Praxis zur Aufgabe gemacht. In dieser einerseits prinzipiellen, andererseits empirisch-praktischen Perspektive handeln die Religionspädagogen sowohl aus dem "praktischen" Interesse, das

---

44) Zu den "drei Kategorien von Forschungsprozessen" und den entsprechenden "erkenntnisleitenden Interessen" vgl. J.Habermas (1973 c), S.155 ff

45) s. H.Schröer (1977), S.177; er nimmt im Blick auf die grundlegend anthropologische Dimension von Theologie und Religionspädagogik das Stichwort "Theanthropologie" von K.Barth auf. Vgl. zum Ansatz einer "kritisch-anthropologischen Religionspädagogik" auch H.A.Zwergel (1975), passim

nach J.Habermas die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Forschung kennzeichnet, um in den sozialen Gruppen und Verbänden zur Verständigung über plausible Sinngebungen und Orientierungen beizutragen, als auch aus dem "technischen" Motiv empirisch-analytischer Wissenschaften, um über die natürlichen Quellen und die kulturellen Errungenschaften zum Zweck der gemeinschaftlichen Lebensgestaltung zu verfügen.[46)]
Schließlich können und müssen sie sich auch das emanzipatorisch-kritische Interesse zu eigen machen, zur freien Selbstverwirklichung des Menschen als einzelnem und in Gruppen beizutragen, wo auch nur die Möglichkeit unterstellt werden kann, daß verdeckte Zwänge, Strukturen und Interessen die praktische Selbstbestimmung beeinträchtigen.
Dann aber kann Religionspädagogik nicht alternativ als hermeneutische oder empirische oder ideologiekritische Wissenschaft betrieben werden, sondern muß ihre interdisziplinäre und integrative Aufgabe gerade darin erfüllen, die verschiedenen Interessen im Rahmen situationsgebundenen Handelns miteinander zu verbinden. Sie kann dazu die historisch-kritischen, die empirisch-kritischen und die ideologisch-kritischen Methoden aufnehmen, die ihre verschiedenen Bezugswissenschaften praktizieren und versuchen, systematisch fortzuschreiben. Als Wissenschaft mit historischen, sozialwissenschaftlichen und kommunikativ-"diskursiven" Aufgaben ist sie dazu geradezu gezwungen. Im Modell des kommunikativen Handelns verfügt sie über ein Instrument, diese interessen-kritische Arbeit effektiv und qualitativ zu bewältigen.

---

46) vgl. o. Anm. 44

Ihre Begründung aus den geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen heraus weist sie zugleich wieder auf die religionspädagogische Praxis zurück: Durch ihren eigenen methodisch-kritischen Umgang mit der christlichen Glaubenspraxis und den religiösen Lebensgestaltungen in Geschichte und Gegenwart hat sie die Möglichkeit, Menschen zur realen und befriedigenden Selbstbestimmung zu befähigen. Christliche Überlieferung und religiöse Sozialisation tragen zur Ermöglichung dieses pädagogischen Handelns bei.

LITERATURVERZEICHNIS

Adorno, Th.W., Art. "Gesellschaft", in: H.Kunst, R.Herzog, W.Schneemelcher (Hg.), Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart, 2.völlig neu bearbeitete Aufl., 1975, Sp. 836 - 842

Aichelin, G., G.Liedke (Hg.), Naturwissenschaft und Theologie. Texte und Kommentare, Neukirchen-Vluyn, 3.Aufl., 1975

Anz, W., Art. "Bewußtsein", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, 3.Aufl., Bd.I, Tübingen 1975, Sp. 112 - 1115

Apel, K.-O., Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologiescher Sicht, in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O.Apel, C.von Bormann u.a., Frankfurt/M., 15.-17.Tausend, 1975, S.7 - 44

Apfelbach, R., J.Döhl, Verhaltensforschung. Eine Einführung, Stuttgart 1976

Argyle, M., Religious Behavior, London, 2.Aufl.1961

ders., Soziale Interaktion, Köln, 2.Aufl. 1972

Arndt, M., Ich - Konstitution und religiöse Symbolwelt, in: ders. (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, S.71 - 88

Baacke, D., Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München, 2.Aufl. (1975 a)

ders., Kompetenz und Emanzipation. Gedanken zur Heilung gestörter Kommunikation, in: P.Biehl - H.-B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie. Frankfurt/M. 1975, S. 80 - 97 (1975 b)

Backman, C.W., Secord, P.F., Sozialpsychologie der Schule, Weinheim, 1972

Bäumler, Chr., Praktische Theologie - ein notwendiges Element der wissenschaftlichen Theologie?, in: Theologia Practica, IX.Jg., 1974, S. 72 - 84

ders., G.Birk, J.Kleemann, G.Schmaltz, D.Stoller, Methoden der empirischen Sozialforschung in der Praktischen Theologie. Eine Einführung, München 1976

Baldermann, I., Der biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Braunschweig 1969

ders., Der Vorsprung der Bibel, in: N.Schneider (Hg.), Religionsunterricht - Konflikte und Konzepte, Hamburg/München 1971, S. 57 - 66

Bargheer, Fr.W., Das Verhältnis der Jugendlichen zum Religionsunterricht. Ergebnis aus jugendkundlichen Untersuchungen, in: Der Evangelische Erzieher, 23. Jg., 1971, S. 100 - 114

Bastian, H.-D., Die Stellung der Religionspädagogik im Rahmen einer theologischen Fakultät und die Möglichkeit ihres Studiums, in: Theologia Practica, III. Jg.,1968, S. 290 - 301(1968 a)

ders., Vom Wort zu den Wörtern. Karl Barth und die Aufgaben der Praktischen Theologie, in: Evangelische Theologie, 1968, S.25 - 55 (1968 b)

ders., Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München 1969

ders., Empirie ohne Theorie? Kommentar, in: Theologia Practica, VII.Jg., 1972, S. 239 - 241 (1972 a)

ders., Kommunikation. Wie christlicher Glaube funktioniert, Stuttgart 1972 (1972 b)

ders., Praktische Theologie und Theorie, in: Theologia Practica, IX.Jg., 1974, S. 85 - 96

Baudler, G., Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik des religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn 1979

Baum, G., Soziologie und Theologie, in: Concilium, Internationale Zeitschrift für Theologie, Einsiedeln, 10.Jg.,1974, S. 12 - 17

Beckmann, J., (Hg.), Kirchliches Jahrbuch für die Evangelische Kirche in Deutschland, 1933 - 1944. Begründet von J.Schneider, 60.-71.Jahrgang, Gütersloh, 2.Aufl., 1976

Berelson, B., G.A.Steiner, Menschliches Verhalten. Grundlegende Ergebnisse empirischer Forschung, Weinheim, Bd.I, 3.Aufl., 1974,Bd.II, 1972

Berger, P.L., Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt 1973

ders., Th.Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M., 4.Aufl., 1974

Biehl, P., H.-B.Kaufmann, Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition in der Religionspädagogik. Einleitende Thesen, in: dies. (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt/M., 1975, S. 9 - 13

Biemer, G., Das Methodenproblem, in: E.Feifel u.a. (Hg.) (1973 ff), Bd. II, S. 287 - 308

Bockwoldt, G., Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart 1977

Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim, 2.verbesserte Aufl., 1972

Brockmann, G., "Unterricht als Therapie". Thesen und Anfragen, in: Der Evangelische Erzieher, 27.Jg., 1975, S. 262 - 265

Bukow, W.-D., G.Czell, Probleme und Tendenzen in der Sozialisationsforschung. Ansätze für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Theologie, in: Zeitschrift für evangelische Ethik, 18.Jg.,1974, S. 280 - 301

ders., G.Czell, Zur Theorie der religiösen Sozialisation in der Familie, in: Theologia Practica, Zeitschrift für Theologie und Religionspädagogik, X.Jg., 1975, S. 90 - 111

Bultmann, R., Das Problem der Hermeneutik, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 47.Jg., Tübingen 1950, S. 47 - 69, abgedruckt in: ders., Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze, II.Band, Tübingen 1961, S. 211 - 235 (1961)

Buß, H.,Politische Theologie und Religionspädagogik, in: H.-B.Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt 1973, S. 49 - 63

Campenhausen, A.v., Der Religionsunterricht im weltanschaulich neutralen Staat, in: W.G.Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd.I, München 1970, S. 80 - 95

Claessens, D., Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie", Berlin, 3.Aufl., 1972

Coburn-Staege, U., Der Rollenbegriff. Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum, Heidelberg 1973

Correll, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung, München, 4.Aufl., 1971

ders., Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, Donauwörth, 15.Aufl., 1976

Cremer, W., Die wichtigsten Ergebnisse der vergleichenden Religionsforschung, in: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 23.Jg., 1971, S. 483 - 490 (1971 a)

ders., Schule und Religion. Überlegungen eines Religionswissenschaftlers, in: K.Wegenast (Hg.), Religionsunterricht - wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971, S. 225 - 240 (1971 b)

Czell, G., Religiöse und kirchliche Sozialisation in der Alltagswelt, in: M.Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, S. 26 - 49

ders., W.-D.Bukow, Suche nach dem Allheilmittel. Religionspädagogik und Sozialisationsforschung, in: Evangelische Kommentare, 8.Jg., 1975, S. 230 - 232

Dahm, K.-W., N.Luhmann, D.Stoodt., Religion - System und Sozialisation, Darmstadt 1972

ders., Karl Martin, Zur Frage nach Sinnsystemen, in: D.Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt/M., 1972, S. 110 - 114

Dahrendorf, R., Rolle und Rollentheorie, in: W.Bernsdorf (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, 2.neubearbeitete und erweiterte Aufl., Stuttgart 1969, S. 902 - 904

Daiber, K.-F., Grundriß der Praktischen Theologie als Handlungswissenschaft. Kritik und Erneuerung der Kirche als Aufgabe, München 1977

Danziger, K., Sozialisation. Konzeptionelle Probleme, Methodologie und Ergebnisse, Düsseldorf,1974

Dauber, H., Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung. Erziehungstechniken und Zukunfts-Orientierung, in: Theologia Practica. Zeitschrift für Theologie und Religionspädagogik, X.Jg., 1975, S. 111 - 121

Dessecker,K., G.Martin, K.Meyer zu Uptrup, Religionspädagogische Projektforschung, Stuttgart/ München 1970

Dienst, K., Anmerkungen zur Therapie-Konzeption im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 205 - 215

ders., Die lehrbare Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz, Gütersloh 1976

ders., Religionsunterricht und religiöse Erfahrung, in: Der Evangelische Erzieher, 29.Jg., 1977, S. 342 - 357

Dinkler, E., Art. "Taufe II. Im Urchristentum", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, 3.Aufl., Bd.VI, Tübingen 1962, Sp. 627 - 637

Dörger, H.J., Fatale Alternativen. Der Religionsunterricht und sein "Ersatz": Religionskunde, Sittlichkeits-, Ethikunterricht, in: religion heute. informationen zum religions-unterricht, 8.Jg., 1976, H.4, S. 20 - 24

Dohmen, G., F.Maurer, W.Popp, Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Texte, München 1970

Drehsen, V., Ethisierung der Religion im gesellschaftlichen Pluralismus, am Beispiel Amerikas: Will Herberg, Gerhard Lenski und Charles Y.Glock, in: K.W.Dahm, V.Drehsen, G.Kehrer, Das Jenseits der Gesellschaft. Religion im Prozeß sozialwissenschaftlicher Kritik, München 1975, S.200 - 234

Dreitzel, H.P., Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1972 (Tb)

Dux, G.,Helmuth Plessners philosophische Anthropologie im Prospekt. Ein Nachwort, in:H.Plessner, Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von G.Dux, Frankfurt/M., 1970, S. 253 - 316

Ebeling, G., Art. "Hermeneutik", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, 3.Aufl., Bd.III, Tübingen 1959, Sp. 242 - 262

Edelstein, W., D.Hopf (Hg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart 1973

Ehlers, D., Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung über die inhaltliche Gestaltungsanforderungen der Verfassung, Neuwied 1975

Eibl-Eibesfeldt, I., Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung, München 1969

ders., Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten, Taschenbuch, Wien/München 1973

ders., Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München, 7.Aufl., 1976

Eisermann, G., Allgemeine Soziologie, in: ders. (Hg.), Die Lehre von der Gesellschaft. Ein Lehrbuch der Soziologie, Stuttgart, 2., völlig veränderte Auflage, 1969, S. 55 - 146

Erikson, E.H., Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart, 4.Aufl. 1971

ders., Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit, in: ders., Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt/M., 12.-15.Tausend, 1971, S. 55 - 122

ders., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart, 2.Aufl., 1974

Esser, W.G., Statt eines Vorworts. Eine Einführung in das didaktische Problem der Konfessionalität im Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionalität. Zum Religionsunterricht morgen, Bd.VI, München/Wuppertal, 1975, S. 6 - 11

ders., Systematischer Zusammenhang und Integration der religionsdidaktischen Elemente zur Gesamtstruktur des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Religionsdidaktik. Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1977, S. 213 - 229

Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Evangelisches Kirchenrecht im Rheinland, Bd.I, Die Kirchenordnung und andere Grundgesetze, Düsseldorf 1968

Evangelische Kirchen im Rheinland und von Westfalen (Hg.), Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Gesetze, Erlasse, Verfügungen des Staates und der Kirchen sowie wichtige Entscheidungen höchster Gerichte, 1975

Feger, H., E.v.Trotzenburg, Paradigmen für die Unterrichtsforschung. Deutsche Bearbeitung des Kap. 3: Paradigms for Research of Teaching von N.C.Gage, Stanford University, in: K.H. Ingenkamp (Hg.) (1970/71), S. 269 - 366

Feifel, E., R.Leuenberger, G.Stachel, K.Wegenast (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd.I-III, Gütersloh 1973 - 1975

ders., Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: E.Feifel u.a. (Hg.) (1973), Bd.I, S. 86 - 107

Fend, H., Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, Weinheim, 7.A., 1974 (1974 a)

ders., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Weinheim 1974, (1974 b)

Frey, H.-P., Theorie der Sozialisation. Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz, Stuttgart 1974

Fröhlich, W.D., S.Wellek, Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung, in: Handbuch der Psychologie, Bd.VII, Sozialpsychologie, hg. v.C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 661 - 714

Frör, K., Art. "Kirchliche Unterweisung II. Ev.Kirchliche Unterweisung", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, 3.Aufl., Bd.III, Tübingen 1959, Sp. 1610 - 1614

ders., Grundriß der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft, Konstanz 1975

Gadamer, H.-G., Art. "Geschichtsphilosophie", in: K.Galling (Hg.), Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd.II, Tübingen, 3.Aufl., 1958, Sp. 1488 - 1498

ders., Art. "Tradition I. Phänomenologisch", in: K.Galling, (Hg.), Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd.VI, Tübingen, 3.Aufl., 1962, Sp. 966 - 967

ders., Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen, 5.erweiterte Aufl., 1972

Gehlen, A., Religion und Umweltstabilisierung, in: O.Schatz (Hg.), Hat die Religion Zukunft?, Graz 1971, S. 83 - 97

ders., Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Wiesbaden, 11.Aufl. 1976

Göpfert, H., Religionsunterricht und weltanschaulicher Pluralismus. Problem und Lösungsvorschlag für den Primarbereich, Stuttgart/München 1974

Goslin, D.A., (Ed.), Handbook of Socialisation Theory and Research, Chicago, 3rd Printing 1973

ders., Inroduction, in: ders. (Ed.) 1973, p. 1 - 21

Graumann, C.F., Interaktion und Kommunikation, in: Handbuch der Psychologie, Bd.VII, Sozialpsychologie, hg. v.C.F.Graumann, 2.Teil, Göttingen 1972, S. 1109 - 1262

ders., Sozialpsychologie: Ort, Gegenstand und Aufgabe, in: Handbuch der Psychologie, Bd.VII, Sozialpsychologie hg. v.C.F.Graumann, 1.Teil, Göttingen, 2.Aufl. 1975, S. 3 - 80

Grewel, H., Orientierung aus Überlieferung, in: religion heute. informationen zum religions-unterricht, 7.Jg., 1975, S. 28 - 31

Griese, H.M., Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie, Weinheim 1976

Grosch, H., Religionspädagogik am Scheideweg. Der Religionsunterricht zwischen Humanwissenschaften und Theologie, Gütersloh 1974

Gross, P., Reflexion, Spontaneität und Interaktion. Zur Diskussion soziologischer Handlungstheorien, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972

Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal/Ratingen/ Düsseldorf, o.J.

Haag, F., H.Krüger, W.Schwärzel, J.Wildt (Hg.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972

Habermas, J., Theorie der Sozialisation, 1968 (Vervielfältigung)

ders., Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', in: ders., Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt, 6.Aufl., 1973, S. 48 - 103 (1973 a)

ders., Zur Logik der Sozialwissenschaften. Ein Literaturbericht, in: ders., Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien, Frankfurt, 3.Aufl. 1973 (1973 b)

ders., Erkenntnis und Interesse, in: ders., Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M., 6.Aufl., 1973, S. 146 - 168 (1973 c)

ders., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: ders., N.Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M., 24.-28.Tausend, 1975, S.101 - 141

Halbfas, H., Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart, 2.Aufl., 1969

ders., Von der Theologie zur Religionswissenschaft. Die hochschuldidaktischen Konsequenzen eines "Religionsunterrichts für alle", in: ders., Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche, Stuttgart-Düsseldorf 1971, S. 79 - 87

ders., Religionsunterricht und Katechese. Zur wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung, in: D.Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt 1972, S. 9 - 14 (1972 a)

ders., Revision der religiösen Erziehung II, Selbstbestimmung und Identitätsfindung, in: religion heute - informationen zum religions-unterricht, 4.Jg. 1972, H. 2, S. 1 - 11 (1972 b)

ders., Antwort an K.E.Nipkow, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 16 - 20

ders., Revision der religiösen Erziehung III. Strukturelle Bedingungen der religiösen Sozialisation, in: religion heute - informationen zum religions-unterricht, 6.Jg., 1974, H.3, S.23-30

ders., Lehrerhandbuch Religion. Informationen und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung, Zürich-Stuttgart-Düsseldorf 1974

Hartley, E.L., R.E.Hartley, Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin, 2.Aufl., 1969

Hartmann, F., Art. "Anthropologie I.Naturwissenschaftlich", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd.I, Tübingen, 3.Aufl., 1957, Sp. 401 - 410

Heckhausen, H., Faktoren des Entwicklungsprozesses, in: F.E.Weinert, C.F.Graumann, H.Heckhausen, M.Hofer, Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd.1, Frankfurt 1974, S. 101 - 132

Heidegger, M., Sein und Zeit, Tübingen, 10.Aufl. 1963

Heinemann, H., G.Stachel, S.Vierzig, Lernziele und Religionsunterricht. Grundsätzliche Überlegungen und Modelle lernzielorientierten Unterrichts, 3.Aufl., Zürich 1972

Heinz, Th., E.Müller, B.Stichelmann, J.Zinnecker, Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975

Heller, K., B.Rosemann, A.-K.Gaedike, Planung und Auswertung empirischer Ungersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Stuttgart 1974

Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O.Apel, C.v.Bormann, R.Bubner, H.-G.Gadamer, H.J.Giegel, J.Habermas, Frankfurt/Main, 1971

Hesse, K., Art. "Religionsgesellschaften", in: H.Kunst, R.Herzog, W.Schneemelcher (Hg.), Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart, 2.vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., 1975, Sp. 2183 - 2185

Hetzer, H., Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, in: Der Evangelische Erzieher, 23.Jg. 1971, S. 137 - 148

Holsten, W., Art. "Religionswissenschaft", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd.V, Tübingen, 3.Aufl., 1961, Sp. 1038-1042

Horn, H., Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht. Versuch einer Zwischenbilanz, Dortmund, 2.Aufl., 1974

Hübner, E., Evangelische Theologie in unserer Zeit. Ein Leitfaden, Bremen 1966

Ingenkamp, K.H., (Hg.), Handbuch der Unterrichtsfor. schung, Bd. I - III, Weinheim 1970/1971

Ingenkamp, K., (Hg.), Beobachtung und Analyse von Unterricht, Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung, Weinheim 1973

Kabisch, R., H.Tögel, Wie lehren wir Religion? 7.,gänzlich neu gestaltete Auflage, Göttingen 1931

Karb, W., Wissenschaftstheorie, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik. Versuch über die curriculare Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1976

Kaufmann, H.-B., Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts, in: G.Otto; H.Stock (Hg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Theologia Practica, Sonderheft für Martin Stallmann, Hamburg 1968, S. 79 - 83

ders., Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt 1973, S. 36 - 39 (1970)

Kittel, H., Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel 1947

ders., Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970

ders., Eine neue Art von Bekenntnisschule. Kritik an den hessischen Rahmenrichtlinien, in:Evangelische Kommentare, 6.Jg., 1973, S. 521 - 524

ders., Wandel? Theologische und pädagogische Bedenken zur evangelischen Religionspädagogik der Gegenwart, Kastellaun 1979

Klafki, W., Handlungsforschung im Schulfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19.Jg., 1973, S. 487 - 516

Klostermann, F., R.Zerfaß (Hg.), Praktische Theologie heute, München/Mainz 1974

Koenig, O., Verhaltensforschung und Kultur, in: G.Altner (Hg.), Kreatur Mensch. Moderne Wissenschaft auf der Suche nach dem Humanum, München 1973, S. 102 - 159

König, R., Soziologie, in: Das Fischer Lexikon. Neuausgabe, 391. Tsd., Frankfurt/M., 1977

Kollmann, R., Religionspädagogik und Pragmatik, in: A. Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich - Probleme - Methoden, Zürich 1975, S. 51 - 57

Koselleck, R., Die Herausbildung des modernen Geschichtsbegriffs, in: O.Brunner, W.Conze, R.Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 647-691

Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hg. von der b:e Redaktion, 3.Aufl., Weinheim 1973

Kriegstein, M.v., R.Lehmann, Sozialwissenschaftliche Theorieelemente im religionspädagogischen Ansatz Dieter Stoodts, in: Theologia Practica, IX.Jg. 1974, S. 170 - 185

Kuhn, Th.S., Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt 1967, (Tb.) 1.Aufl., 1973

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Sekundarstufe I - Gymnasium, Ratingen 1975

Landmann, M., Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart, Berlin, 3.Aufl., 1969

Lehr, U., Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß unter besonderer Berücksichtigung psychologischer Aspekte familiärer Grenzsituationen, Stuttgart 1973

Leuenberger, R., Schüler und Lehrer im Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: E.Feifel u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd.1, Gütersloh 1973, S. 301 - 312

Lewin, K., Grundzüge der topologischen Psychologie. Übertragen und herausgegeben von R.Falk und Fr. Winnefeld, Stuttgart 1969

Lorenz, K., Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression, Wien 1963

Luckmann, Th., Die sozialen Formen der Religion, in: J.Matthes, Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I, Hamburg, 14.-18.Tsd., 1969, S. 189 - 208

Luhmann, N., Funktion der Religion, Frankfurt/M., 1977

Madert, G., Aktuelle Konzeptionen für den evangelischen Religionsunterricht, Düsseldorf 1974

Martin, G., Funktion, Ziele und Methoden des Religionsunterrichts, in: K.Dessecker, G.Martin, K.Meyer zu Uptrup, Religionspädagogische Projektforschung, Stuttgart/München 1970, S. 25 - 67

Matthes, J., Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I, Taschenbuch, Hamburg, 14.-18.Tsd. 1969, (1969 a)

ders., Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Taschenbuch, Hamburg 1968

ders., Religionssoziologie, in: G.Eisermann (Hg.)(1969) S. 218 - 259 (1969 b)

ders., Art. "Religionssoziologie", in: H.Kunst, R.Herzog, W.Schneemelcher (Hg.), Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart, 2.vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., 1975, Sp. 2185 - 2191

Mees, U., Vorausurteil und aggressives Verhalten. Eine experimentelle Untersuchung von Beziehungen zwischen Urteilen über Völker und aggressivem Verhalten gegenüber Angehörigen dieser Völker, Stuttgart 1974

Mensching, G., (Hg.), Leben und Legende der Religionsstifter, Darmstadt, Baden-Baden, Genf o.J.

Menz, H.-E., (Hg.), Schulrecht für Schüler und Eltern in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1975

Merten, K., Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse, Opladen 1977

Mollenhauer, K., Sozialisation und Schulerfolg, in: H.Roth (Hg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart, 5.Aufl. 1970, S. 269 - 296

ders., Art. Sozialisation: Begriff, Gegenstandsbereich und Forschungsrichtungen, in: H.-H.Groothoff, M.Stallmann, Neues Pädagogisches Lexikon, 5., völlig neu bearbeitete Aufl., Stuttgart 1971, Sp. 1068 - 1073

Moltmann, J., Mensch. Christliche Anthropologie in den Konflikten der Gegenwart, Stuttgart 1971

Morgenthaler, Chr., Sozialisationsforschung, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 166 - 180 (1973 a)

ders., Sozialisation, in: E.Feifel u.a. (Hg.) 1973, Bd.I., S. 119 - 125 (1973 b)

ders., Sozialisation und Religion. Sozialwissenschaftliche Materialien zur religionspädagogischen Theoriebildung, Gütersloh 1976

ders., Sozialisationstheorien in der Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher, 29.Jg., 1977, S. 193 - 206

Neidhart, W., H.Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich/Lahr 1975

Neubauer, W.F., Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München 1976

Nipkow, K.E., Zur Begründung des schulischen Religionsunterrichts. Eine Auseinandersetzung mit den Konzeptionen von G.Otto undM.Stallmann, in: ders., Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg 1967, S. 5 - 28 (1967 a)

ders., Allgemeine Didaktik und evangelischer Religionsunterricht, in: ders., Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg, 1967, S. 74 - 94 (1967 b)

ders., Curriculumforschung und Religionsunterricht, in: W.G.Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd.I., Perspektiven künftiger Religionspädagogik, München/Wuppertal 1970, S. 254 - 280

ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg/Düsseldorf 1971 (1971)

ders., Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute, in: ders.,(1971) S. 127 - 160

ders., Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, in: ders. (1971), S. 161 - 187

ders., Zwingende Alternativen? Kritische Rückfragen zu H.Halbfas: Religionsunterricht und Katechese, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 10 - 16

ders., Antwort auf die Replik von H.Halbfas, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 20 - 26

ders., Das Theorie-Praxis-Problem, in: E.Feifel u.a. (Hg.), (1974), Bd.II, S.238 - 250 (1974 a)

ders., Lernzielorientierter Religionsunterricht in: Evangelische Theologie, 34.Jg., 1974, S. 366 - 380 (1974 b)

ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.I/II, Gütersloh 1975 (1975 a)

ders., Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Evangelische Religion, in: K.Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch Bd.III, München 1975 S. 489 - 500 (1975 b)

Noack, H., Art. "Geschichte I.", in: H.-H. Groothoff, M.Stallmann (Hg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart, 4.Aufl., 1968, Sp. 327 - 332

Nunner-Winkler, G., H.-G.Rolff, Theorie der Sozialisation, in: Th.Ellwein, H.-H.Groothoff, H.Rauschenberger, H.Roth (Hg.), Erziehungswissenschaftliches Handbuch, III.Bd., 2.Teil, Aufwachsen und Erziehen als Gegenstände verschiedener Wissenschaften, Berlin 1971, S.177 - 201

Oerter, R., Struktur und Wandlung von Werthaltungen, München 1970

ders., Moderne Entwicklungspsychologie, 16.Aufl., Donauwörth 1976

ders., Religiöse Sozialisation im Jugendalter: Versuch einer theoretischen Orientierung, in: G.Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation-Identitätsfindung-Glaubenserfahrung. Referate und Protokolle des zweiten Kongresses der "Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten", Zürich 1979, S. 43 - 66

Oevermann, U., Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: H.Roth (Hg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen, Stuttgart, 5.Aufl.,1970, S. 297 - 356

Ott, H., Die Antwort des Glaubens. Systematische Theologie in 50 Artickeln. Mitherausgegeben von K.Otte, Stuttgart, 2.Aufl., 1973

Otto, G., Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1964 (1964 a)

ders., Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe (1964), in: H.Gloy (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, 2.A., Göttingen 1972 (1964 a)

ders., Schule, Religionsunterricht, Kirche, Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen, 3.stark erweiterte Auflage, 1968

ders., Schule und Religion. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Hamburg 1972 (1972 b)

ders., Praktische Theologie als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis. Thesen zum Verständnis einer Formel, in: Theologia Practica, IX.Jg., 1974, S. 105 - 115 (1974 a)

ders., Was heißt Religionspädagogik? in: Theologia Practica, IX.Jg. 1974, S. 156 - 170 (1974 b)

ders., H.Rauschenberger, Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: Evangelische Kommentare, 3.Jg. 1970, S. 325 - 327; vgl. auch G.Otto, Schule und Religion, 1972, S. 66 - 81 (1970)

ders., H.J.Dörger, J.Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, 4.Aufl. des vollständig überarbeiteten und neu herausgegebenen "Handbuch des Religionsunterrichts", Hamburg 1972 (1972 a)

Päschke, B., Praktische Theologie als kritische Handlungswissenschaf, in: Theologia Practica, VI.Jg., 1971, S. 1 - 13

Pannenberg, W., Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt/M., 1973

Peters, A., Die Aufgabe der dogmatischen Theologie, in: H.Siemers, H.-R.Reuter (Hg.), Theologie als Wissenschaft in der Gesellschaft. Ein Heidelberger Experiment, Göttingen 1970, S. 80 - 101

Peukert, H., Wissenschaftstheorie-Handlungstheorie-Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Düsseldorf 1976

Picht, G., E.Rudolph (Hg.), Theologie - was ist das?, Stuttgart 1977

Plessner, H., Art. "Anthropologie II. Philosophisch", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd.I, Tübingen, 3.Aufl., 1957, Sp. 410 - 414

ders., Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie, 2.erweiterte Aufl., Berlin 1965

ders., Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Hg. und mit einem Nachwort versehen von G.Dux, Frankfurt/M., 1970

Pohlmann, D., Offene Curricula und Religionsunterricht. Erziehungswissenschaftliche und theologische Aspkete im Überschneidungsfeld, in: Der Evangelische Erzieher, 28.Jg., 1976, S. 384 - 395

Popp, W., Die Perspektive der Kommunikativen Didaktik, in: ders. (Hg.), Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes, Weinheim 1976, S. 9 - 20 (1976 a)

ders., Zehn Thesen zur Didaktik, in: ders. (Hg.), Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes, Weinheim 1976, S. 275 - 279 (1976 b)

Portmann, A., Zoologie und das neue Bild vom Menschen, Hamburg, 4.Aufl., 1960

Preul, R., Sozialisation und religiöse Entwicklung, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 180 - 195

ders., Sozialisation und religiöse Bildung, in: Der Evangelische Erzieher, 29.Jg., 1977, S. 178 - 193

Ratschow, C.H., Art. "Religion", in: H.Kunst, R.Herzog, W.Schneemelcher (Hg.), Evangelisches Staatslexikon, Stuttgart, 2.vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. 1975, Sp. 2176 - 2182

Rauschenberger, H., Thesen, in: H.Essinger, Lehrertag - eine Möglichkeit zur Veränderung seiner Strukturen, in: Theologia Practica, V.Jg., 1970, S. 158 - 164

Reiser, H., Identität und religiöse Einstellung. Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht, Hamburg 1972

Reuter, H.-R., Bemerkungen zum Theologiebegriff - veranlaßt durch die Diskussion einer Fakultät, in: H.Siemers - H.-R.Reuter, (Hg.), Theologie als Wissenschaft in der Gesellschaft, Göttingen 1970, S. 173 - 196

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Ratingen o.J.

Ringshausen, G., Konfessioneller Religionsunterricht - ordentliches Lehrfach der Schule. Thesen zur grundgesetzlichen Regelung, in: W.G.Esser (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionalität. Zum Religionsunterricht morgen, Bd.VI, München/ Wuppertal 1975, S. 20 f

Robertson, R., Einführung in die Religionssoziologie. Mit einem Vorwort von Laszlo Vaskovics, München 1973

Robinsohn, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, 4.Aufl., Neuwied 1972

Röhrs, H., Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart 1971

Roth, G., Verhaltensforschung und Religionsunterricht, in: K.Wegenast, H.Grosch (Hg.), Religionsunterricht - unterwegs. Zur Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches, Hamburg 1970, S. 127 - 137

Roth, H., Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Die Neue Sammlung, 1962, S.481 - 490

Rothbucher, H., Modellbegriff und Modellkritik, in: Feifel u.a. (Hg.) (1973 - 1975), Bd.II, S. 271 - 286

Rückriem, G., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: W.Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung, Frankfurt/M., 248.-287. Tsd., 1974, S. 257 - 322

Rüegg, W., Soziologie, 113.-132. Tsd., Frankfurt 1975

Ruprecht, H., Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Bad Heilbrunn/Obb. 1974

Schibilsky, M., Religiöse Erfahrung und Interaktion, Stuttgart 1976

Schischkoff, G., (Hg.), Philosophisches Wörterbuch, begründet von H.Schmidt, Stuttgart, 15.Aufl., 1960

Schmidt, G.R., Grundgedanken und Modelle der Curriculum-Theorie, in: K.Wegenast (Hg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht, Gütersloh 1972, S. 9 - 40

Schmidtchen, G., Protestanten und Katholiken. Soziologische Analyse konfessioneller Kultur, Bern 1973

Schmitt, R., Religiöse Erziehung - ohne Erfolg? Zielanalyse als Voraussetzung der Erfolgskontrolle, Weinheim 1971

Schrey, H.-H., Art. "Evangelische Theologie", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. VI, Tübingen, 3.Aufl. 1962, Sp. 769-775

Schrödter, H., Die Religion der Religionspädagogik. Untersuchung zu einem vielgebrauchten Begriff und seiner Rolle für die Praxis, Zürich 1975

Schröer, H., Glaubensvorstellungen, in: D.Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt/M., 1972, S. 172 - 178

ders., Humanwissenschaften und Religionspädagogik, in: Der Evangelische Erzieher, 29.Jg., 1977, S.150-177

Schulz, H.-J., (Hg.), Theologie für Nichttheologen. ABC protestantischen Denkens, 2.Aufl., Stuttgart 1964

Schulz, W., Unterricht - Analyse und Planung, in: P.Heimann-G.Otto-W.Schulz, Unterricht- Analyse und Planung, Hannover, 4.Aufl. 1969, S. 13 - 47

Schwartz, E., Die Grundschule. Funktion und Reform, Braunschweig 1969

Seiffert, H., Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd.II: Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie - Hermeneutik und historische Methode - Dialektik, München, 5.Aufl., 1973

Siemers, H., H.-R.Reuter, (Hg.), Theologie als Wissenschaft in der Gesellschaft. Ein Heidelberger Experiment. Göttingen 1970

Skowronek, H., (Hg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973

Spaemann, R., Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. Zur Ideologisierung von Rechtsbegriffen, in: H.-J.Schulz (Hg.), Kontexte, 1971

Spiegel, Y., Praktische Theologie als empirische Theologie, in: F.Klostermann u.a. (Hg.), (1974a), S. 178 - 194

ders., Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie, in: F.Klostermann u.a. (Hg.), (1974), S. 225 - 243 (1974 a)

Stachel, G., Die neue Hermeneutik. Ein Überblick, München 1968

ders., Curriculum und Religionsunterricht, Zürich 1971

ders., Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1976

Stallmann, M., Christentum und Schule, Stuttgart 1958

Stock, A., Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: ders. (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft.Gegenstand - Probleme - Methoden, Zürich 1975, S. 9 - 33

Stock, H., Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht. Gütersloh, 1959

ders., Neuere verfassungsrechtliche Auslegungen des Grundgesetzes Art. 7, Abs. 3 in religionspädagogischer Zustimmung und Kritik. Versuch einer weiterführenden Konzeption, in: W.G. Esser (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionalität. Zum Religionsunterricht morgen, Bd.VI, München/Wuppertal 1975, S. 22 - 35

Stoodt,D., Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichtes, in: Der Evangelische Erzieher, 21.Jg., 1969, S. 49 - 61

ders., Thesen zum Thema "Sozialisation und Religion", in: H.Essinger, Lehrertag - eine Möglichkeit zur Veränderung seiner Strukturen, in: Theologia Pracitca, V.Jg., 1970, S. 158 ff, ebd. S. 159 f (1970 a)

ders., Religion in religionssoziologischer Betrachtung, in: Der evangelische Religionslehrer an der Berufsschule, 18.Jg., 1970, S. 82 - 91 (1970 b)

ders., Information und Interaktion im Religionsunterricht, in: K.Wegenast (Hg.), Religionsunterricht - wohin?, Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971 (1971 a)

ders., Das Ziel: Mündigkeit, in: N.Schneider (Hg.), Religionsunterricht. Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, Hamburg/München 1971 (1971 b)

ders., Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975 (1975 a)

ders., Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation, in: M.Arndt (Hg.) Religiöse Sozialisation, (1975), S. 11 - 25 (1975 b)

ders., Zum Verhältnis von Tradition und Erfahrung in der Religionspädagogik, in: P.Biehl - H.-B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt/M. 1975, S. 150 - 156 (1975 c)

Tausch, R., A.-M.Tausch, Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, Göttingen, 7.Aufl., 1973

Thomae, H., Kulturelle Systeme als Sozialisationsvariablen, in: Handbuch der Psychologie, Bd.7,2 hg. von C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 715 - 747 (1972 a)

ders., Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7.2, hg. v. C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 748 - 777 (1972 b)

ders., Familie und Sozialisation, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7,2, hg. von C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 778 - 824 (1972 c)

ders., H.Feger, Hauptströmung der neueren Psychologie, Bern, 2.Auflage, 1972

Toynbee, A., Die Zukunft der Religion, in: O.Schatz (Hg.),Hat die Religion Zukunft? Graz 1971, S. 20 - 45

Trudewind, C., Leistungsmotivgenese und Umwelt: Probleme, Strategien, und erste Ergebnisse, in: H.Walter (Hg.), Sozialisationsforschung, Stuttgart-Bad Cannstatt, Bd.III, 1975, S. 55 - 71

Tworuschka U., (Hg.), Religionen heute. Themen und Texte für Unterricht und Studium, München-Frankfurt, 1977

ders., Moderne Religionswissenschaft. Ein Leitfaden für den Religionspädagogen, in: Der Evangelische Erzieher, 26.Jg., 1974, S. 389 - 398

Ulich, D., Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim 1976

Ulonska, H., Konfessorisches Reden im problemorientierten Religionsunterricht der Sekundarstufe, in: Der Evangelische Erzieher, 27.Jg., 1975, S. 104 - 116

Vaskovics, L.A., Religionssoziologische Aspekte der Sozialisation wertorientierter Verhaltensformen, in: J.Matthes (Hg.), Theoretische Aspekte der Religionssoziologie (II). Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie, Bd.III, Köln, 1967

ders., Familie und religiöse Sozialisation, Wien 1970

Vierzig, S., Das Bedürfnis nach Religion, in: N. Schneider (Hg.), Religionsunterricht - Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, Hamburg/München 1971, S. 23 - 32

ders., Ein Lehrplanentwurf nach dem Curriculum-Modell, in: W.G.Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, Bd.III. Konzeptionen und Modelle zukünftiger Praxis in der Grundschule, München/ Wuppertal 1972, S. 174 - 184

ders., Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich 1975

Waller, M., Zur Kritik der rollentheoretischen Orientierung der psychologischen Sozialisationsforschung, in: H.Walter (Hg.) (1973 - 1975), Bd.I, S. 213 - 242

Walter, H., (Hg.), Sozialisationsforschung, Stuttgart-Bad Cannstatt, Bd.I, 1973, Bd.II, 1973, Bd.III 1975

ders., Auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept, in: ders., (Hg.), Sozialisationsforschung, Bd.I, Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 13 - 65

Watzlawick, P., J.H.Beavin, D.D.Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen,Paradoxien, 4.Aufl., Bern 1974

Weber, E., Erziehungsstile, Donauwörth, 4.Aufl., 1973

Weber, H., Therapeutischer Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 195 - 204

Weber, M., Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Tübingen, 4.Aufl., 1956

Wegenast, K., Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, abgedruckt in: ders., Glaube - Schule - Wirklichkeit, Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh 1970, S. 41 - 58 (1968)

ders., (Hg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht, Gütersloh 1972 (1972 a)

ders., Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern, in: Der Evangelische Erzieher, 24.Jg., 1972, S. 102 - 126 (1972 b)

ders., Alternativen ohne Alternative. Zur Diskussion zwischen H.Halbfas und K.E.Nipkow, in: Der Evangelische Erzieher, 25.Jg., 1973, S. 32-35

ders., Theologie und Religionspädagogik. Problemanzeigen und Lösungsversuche, in: Der Evangelische Erzieher, 28.Jg., 1976, S. 156 - 177

ders., Orientierungsrahmen Religion. Beiträge zur religiösen Erziehung in Schule und Kirche, Gütersloh 1979

Weinert, F.E., Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen, in: Handbuch der Psychologie, K.Gottschaldt u.a. (Hg.), 7.Bd., 2.Halbband, Göttingen 1972, S. 825 - 885

ders., Die Familie als Sozialisationsbedingung, in: F.E.Weinert - C.F.Graumann - H.Heckhausen - M.Hofer u.a. Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd.1, Frankfurt/M. 1974, S. 355 - 386

Weizsäcker, C.F.von, Die Geschichte der Natur, Göttingen, 6.Aufl. 1964

ders., Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie, München, 3.Aufl. 1977

Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim 1973

Wieland, W., Art. "Verstehen", in: H.-H.Groothoff, M.Stallmann (Hg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart, 4.Aufl. 1968, Sp. 996 f

Winnefeld Fr. und Mitarbeiter, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, (Erziehung und Psychologie. Beihefte zur Zeitschrift "Schule und Psychologie", Nr. 7), München, 3.Aufl. 1965

ders., Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit?, in: D.Ulich (Hg.), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim, 2.Aufl., 1974, S. 123 - 162

Wössner, J., Kirche - Familie - Sozialisation, in: G.Wurzbacher (Hg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd.III, Stuttgart 1968, S. 308 - 352

ders., Das soziale Feld - Versuch zu einer soziologischen Grundkategorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21.Jg., 1969, S. 16 - 30

ders., Soziologie. Einführung und Grundlegung, 4.Aufl., Wien 1972

Wurzbacher, G., Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: ders. (Hg.), Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation, Stuttgart, 2.Aufl., 1968, S. 1 - 34

Zigler, E., I.L.Child, Sozialisation, in: G.Lindzey, E.Aronson (Ed.), The handbook of social Psychology, Vol. III, 2.ed., Reading/Mass., Menlo Park/Cal., London, Ont., 1968, p.450 - 589

Zilleßen, D., Theologie und Religionswissenschaft. Eine Problemstellung mit Konsequenzen, in: Der Evangelische Erzieher, 26.Jg., 1974, S. 370-378

ders., Religion und Transzendenz im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher, 27.Jg., 1975, S. 249 - 261

Zwergel, H.A., Religionspädagogik zwischen Erfahrungswissenschaften und Theologie oder Entwurf einer kritisch-anthropologischen Religionspädagogik, in: A.Stock (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich - Probleme - Methoden, Zürich 1975, S. 64 - 72

ders., Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Psychologischer Leitfaden für Religionslehrer und Praktische Theologen, Zürich 1976

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, daß ich die vorliegende Dissertation selbständig verfaßt und alle in Anspruch genommenen Hilfen in der Dissertation angegeben habe.

8021 Taufkirchen, den 3.11.1979

Eckart Gottwald